

# **Uma perspetiva educativa das canções para o ensino de música**

## **Relatório** **de Estágio de Mestrado em Ensino de Educação** **Musical no ensino básico (2º ciclo)**

**Outubro de 2017**



Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Isabel Maria Lopes Figueiredo, Professora Auxiliar convidada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e do Professor João Nogueira, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.



## Agradecimentos

Começo por dedicar um agradecimento muito especial ao professor João Nogueira à professora Isabel Figueiredo pelo apoio prestado durante este percurso, pela partilha de opiniões e experiências vividas na área do ensino, e ao professor Paulo Cairrão pela dedicação, empenho, e exigência dedicadas ao estágio e o acompanhamento incansável.

Aos meus amigos de longa data que eu mais estimo e sempre me recomfortaram com uma palavra sincera, um sorriso genuíno e um gesto de bondade, pela paciência que demonstraram mesmo nos momentos de ausência. Agradeço profundamente a força que sempre me transmitiram e a coragem para enfrentar os desafios e realizar os meus sonhos.

Guardo também um espaço para os amigos mais recentes, a Filomena, uma fonte de inspiração, um pilar e exemplo de luta e persistência mantendo a boa disposição, a Joana, uma pessoa tão simples, surpreendeste-me pela força que demonstras perante as adversidades, e o Vinícius, pela convivência no estágio, numa atitude calma e relaxada com muita paz à mistura. Obrigado aos três pela oportunidade de construir este caminho convosco e poder conhecer pessoas tão maravilhosas.

E para quem mesmo estando longe mas sempre no meu coração, e ajudando de todas as formas possíveis ao longo de toda a minha vida, incentivando as minhas escolhas e felicitando-me nos sucessos, os meus pais com muito carinho e apreço.

*Dedicado aos meus pais.*



## Resumo

O papel que a música assume no ensino atualmente resultou de um conjunto de mudanças e transformações de carácter pedagógico, social, implementadas ao longo dos anos.

Em paralelo com as inovações alcançadas na área de educação musical, pesquisas efetuadas sobre as metodologias e materiais existentes constituem elementos fundamentais à análise da temática proposta neste relatório.

Pretende-se assim, elaborar um estudo direccionado para os recursos disponibilizados aos docentes nas instituições, obtidos mediante investigações na transmissão dos conteúdos da disciplina de educação musical/ oficina de música no sentido de verificar a importância dos manuais escolares na abordagem progressiva e contínua do programa estruturado para os alunos do segundo ciclo.

Este estudo inclui uma componente de enquadramento e contextualização do estado do ensino de educação musical, tendo como suporte a Lei de Bases do Sistema Educativo, aspectos mais relevantes da sua evolução no meio institucional. Partindo do geral para o particular, estabelece-se uma relação com o estabelecimento de ensino que foi indicado como local de investigação, com destaque para as características específicas que o definem.

Noutro momento, é aprofundada a temática mencionada através da observação e planificação de sessões práticas tendo em conta os conteúdos programáticos adequados aos respetivos anos de escolaridade ministrados pelo professor cooperante. O passo seguinte contou com a intervenção dos professores de educação musical, na conceção de uma entrevista destinada à recolha e organização de informações sobre o repertório de canções salientando o seu valor pedagógico.

Palavras-chave: Educação Musical; ensino; manuais escolares; canções.



## Abstract

The role that music embraces today in education has resulted from a set of changes and transformations of pedagogical and social nature that were implemented over the years.

In parallel with the innovations achieved in the area of musical education, research on the methodologies and existing materials are fundamental elements to the analysis of the theme proposed in this report.

The aim of this work is to study the resources available to teachers in educational institutions, obtained through investigations in the transmission of musical contents in the discipline of music education, in order to verify the importance of school textbooks in the progressive and continuous approach of the structured program for the students of basic education

This study includes a framing and context component of the state of teaching in music education based on the Education System Basis Law and the most relevant aspects of its evolution in the institutional environment. From the general to the particular view, a connection is established with the educational institution that was designated as a place for the investigation, with emphasis on the specific characteristics that define it.

On the other hand, the subject mentioned above is strengthened through the observation and planning of practical sessions considering the programmatic matter proper to the appointed years of schooling tutored by the cooperating teacher. The next step was the intervention of music education teachers, in the design of an interview aimed for gathering and organization of information about the repertoire of songs emphasizing their pedagogical value.

**Keywords:** Musical Education; teaching; school textbooks; songs.

## Índice

Agradecimentos .....	5
Resumo .....	8
Abstract.....	9
Índice .....	10
Introdução .....	12
1 Contextualização da Educação Musical em Portugal.....	15
2 Localização e Estrutura do Estabelecimento de Ensino .....	22
2.1 Constituição dos níveis de ensino.....	22
2.2 Aulas assistidas no âmbito da prática de ensino supervisionada.....	24
2.3 Aulas lecionadas .....	33
3 Componente Pedagógica das Canções .....	42
3.1 A Prática de Ensino Supervisionada inserida no Projeto de Investigação “Que canção cantar para educar?”. .....	43
3.2 Resultados.....	45
3.3 Discussão .....	46
4 Conclusão .....	48
Referências .....	54
Glossário.....	57
Apêndice A - Planificação de Aula e Reflexão - 30 de Janeiro .....	61
Apêndice B - Planificação de Aula e Reflexão - 9 de Março.....	68
Apêndice C - Planificação de Aula e Reflexão – 13 e 15 de Março .....	76
Apêndice D - Planificação de Aula e Reflexão - 20 de Março.....	82
Apêndice E - Planificação de Aula e Reflexão - 27 de Março. ....	90
Apêndice F - Planificação de Aula e Reflexão - 29 de Março e 3 de Abril. ....	97

Apêndice G - Planificação de Aula e Reflexão - 19 e 26 de Abril.....	102
Apêndice H - Planificação de Aula e Reflexão - 8 e 10 de Maio.....	110
Apêndice I - Composições dos Alunos no Programa <i>Musescore</i> .....	114
Apêndice J - Entrevistas realizadas .....	115
Apêndice K - Valor Didático das Canções - Professor de Educação Musical .....	126
Apêndice L - Valor Didático das Canções - Professora de Educação Musical.....	127
Anexo A - DR nº237 - Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.....	128
Anexo B - DR nº166 - Art. 3º, Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.....	130
Anexo C - DR nº166 - Art. 44º, Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.....	131
Anexo D - DR nº165 - Art. 3º, Decreto-Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto.....	132
Anexo E - Listagens de Material das Salas de Educação Musical .....	133
Anexo F - DR nº 129 - Art. 24º, Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho .....	137
Anexo G - Música e Letra da Canção: <i>O Amor é Assim</i> , Héber Marques Band. ....	138
Anexo H - Músicas Tradicionais do Repertório Português.....	139
Anexo I - Repertório das Aulas Lecionadas.....	140
Anexo J - Modelo em Espiral do Programa Curricular e Níveis de Ensino.....	143
Anexo K - <i>A Pomba</i> (Tradicional) - APEM - Cantar Mais.....	145

## Introdução

O estágio que no presente ano letivo de 2016/2017 está a ser frequentado pelos alunos do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico vem no seguimento das disciplinas realizadas no primeiro ano do curso, com vista à preparação dos intervenientes para a carreira de docência.

Considero que o mestrado constituiu um elemento importante para a minha formação académica, pela oportunidade de aceder a dados relevantes sobre o estado do ensino da música em Portugal, a evolução e consequentes reformas aplicadas ao longo do tempo, inúmeros aspetos fundamentais à introdução dos futuros docentes para o papel a desempenhar na instituição, e sobretudo enquanto modelo de motivação e empenho para a educação.

Destaco também o contacto com profissionais na área da docência (professores das disciplinas incluídas na unidade curricular), que transmitiram, além da sua experiência e conhecimentos, valores como a compreensão, a inclusão e a partilha, sendo este o que eu mais estimo pois independentemente da profissão que se exerça, o meio envolvente tem um impacto muito forte no nosso desempenho. Assim, a comunicação, a empatia e preocupação com o próximo visam atingir um objetivo comum que, neste caso, pode ser o de construir um caminho em conjunto para que os alunos adquiram as bases e competências propícias ao seu crescimento enquanto indivíduo e sejam capazes de encontrar a sua realização pessoal.

No fundo, as atitudes do professor influenciam positiva ou negativamente a vida e comportamento do estudante<sup>1</sup> (Kaplan, 1995, p. 89), tal como o comportamento que assume enquanto representante da instituição onde leciona e perante os seus pares, o que podem, em diversos casos, definir a própria escola.

Em relação ao estágio, creio ser um excelente meio de ter uma perceção bastante clara e pessoal sobre o panorama do ensino numa perspetiva geral e da educação musical em particular. Assim que ficou resolvida a questão da distribuição pelas escolas e permitido o contacto com os professores cooperantes, foi possível a deslocação ao estabelecimento de ensino do 2º e 3º ciclo, situado no concelho de Vila Franca de Xira, e dar início ao percurso que se avizinhava, acontecimento ocorrido no dia 26 de Setembro de 2016.

---

<sup>1 1</sup> Kaplan, J. S (1995): *Beyond Behavior Modification: Diagnosing Behaviour Problems - chapter four*.

Inicialmente, senti um certo receio a respeito do funcionamento do mesmo, a receptividade dos educadores e do próprio orientador do estágio. Algo que se veio a revelar um sentimento fugaz, provocado pela presença num ambiente pouco familiar, com estudantes de várias idades a circular nos espaços comuns, as brincadeiras entre amigos e colegas de turma, a intervenção dos funcionários e docentes nas diversas situações.

Fomos recebidos pelo professor cooperante que imediatamente nos levou a conhecer a escola e suas instalações, sobretudo as áreas de maior relevância, como o pavilhão, as salas de música, o auditório onde decorrem as apresentações e o teatro, as zonas administrativas e de lazer. Ao mesmo tempo, foram cedidas informações concretas sobre o funcionamento da escola e respetivas funções dos intervenientes e órgãos constituintes, além dos dados mais relevantes sobre as turmas a cargo do professor, e o horário.

Considerando a disciplina de educação musical, o professor cooperante tem a seu cargo oito turmas de sétimo ano (A, B, C, D, E, F, G, H) e quatro de sexto (C, E, F, G), com algumas diferenças entre si, inicialmente pouco claras mas logo demonstrando características muito vincadas.

Por diversas razões, a experiência do estágio foi muito enriquecedora, pela oportunidade de poder observar e ser avaliada por profissionais competentes em termos de docência e como orientadores; a intervenção com estudantes do 6º e 7º ano, e o comportamento que assumem no ambiente de sala de aula, e principalmente, a minha participação ativa na transmissão de conteúdos sobre uma área que considero ser de extrema importância para o desenvolvimento do conhecimento do indivíduo a vários níveis (Palheiros 1993, pp. 54).

O percurso realizado marcou de alguma forma os professores estagiários nesta etapa final do Mestrado em Ensino de Educação Musical, pelas características inerentes a cada estabelecimento de ensino, as situações vividas que foram partilhadas entre todos, e a participação na tarefa de definir um tema como objeto de estudo a desenvolver. Deste modo, mediante observação e pesquisa, o interesse e curiosidade prenderam-se sobretudo com a questão dos conteúdos abordados na disciplina de música, e mais concretamente, o repertório escolhido pelos docentes para a sua prática letiva.

Esta questão pode ser analisada sob o ponto de vista da faixa etária à qual a investigação se destina, o projeto educativo e programa curricular estabelecido para a disciplina de educação musical, os recursos materiais disponíveis no ambiente de sala de aula,

incluindo o manual proposto, e a própria planificação elaborada pelo docente, fruto da sua formação e construção contínua e conhecimentos musicais adquiridos.

Em Portugal, as sucessivas alterações ocorridas a nível político, económico e social influenciaram direta ou indiretamente o estado do ensino de encontro ao modelo que conhecemos atualmente. Contudo, estudos e investigadores defendem que existem muitas lacunas por preencher e medidas a tomar no sentido de promover um ensino adequado aos elementos da sociedade que valorize a individualidade, independentemente do estatuto social, raça, cultura e cuja orientação por profissionais qualificados lhes transmita os conhecimentos e ferramentas necessárias ao desenvolvimento das suas competências gerais de acordo com os estádios de crescimento.

O parágrafo anterior prepara o discurso do relatório tendo como base a perspetiva de diferentes autores, elaborando uma breve referência aos acontecimentos decisivos que no decurso da história contribuíram para a criação de um sistema de ensino construído, organizado e gerido por representantes, evoluindo para o contexto verificado nos nossos dias em Portugal e sobretudo na área específica da música, mais concretamente, o ensino de Educação Musical. Da análise à disciplina inserida no ensino básico, destacam-se os princípios orientadores que definem a estrutura curricular dos conceitos em espiral, inspirada na teoria apresentada por Jerome Bruner<sup>2</sup>

No capítulo seguinte são explorados dados sobre a instituição escolar onde se realizou a prática de ensino supervisionada, no que toca à sua localização e estrutura na distribuição das disciplinas; a constituição dos níveis de ensino em relação ao total de alunos por ano de escolaridade, a faixa etária e características gerais das turmas sob a tutela do professor cooperante. Noutro momento destacam-se algumas particularidades resultantes da observação das aulas assistidas e as características definidas para a concretização das aulas lecionadas, na perspetiva de professora estagiária e a influência do conhecimento e vivências obtidas no ensino da música; estabelecem-se as orientações para o desenvolvimento dos planos de aula, organizados segundo a estrutura curricular para o ensino de Educação Musical no 2º ciclo baseada na *Teoria das Estruturas* de Jerome Bruner; incluem-se também as práticas pedagógicas utilizadas e os recursos didáticos propostos, entre eles, os manuais escolares que assumem um lugar importante neste trabalho.

---

<sup>2</sup> Bruner, J. S. (1999). *The Process of Education*.

## 1 Contextualização da Educação Musical em Portugal

Segundo a visão de Alexandre Herculano:

A revolução francesa do fim do século passado (...) lançou as sementes dos mais profundos princípios sociais. Foi ela que primeiro considerou a instrução à luz da nacionalidade; que primeiro a saudou como uma garantia individual; como uma dívida do estado para com os seus membros (...) a república deve dar aos cidadãos uma instrução geral (Herculano, 1841, p. 108)<sup>3</sup>.

A citação mencionada pretende introduzir a ideia deste capítulo, e resultou da reflexão do autor numa época conturbada onde a instrução pública adquire um peso substancial na vida das pessoas como meio de crescimento individual das competências e habilitações no sentido de compreenderem a função que exercem em sociedade, da consciência dos deveres a cumprir, alcançar um lugar condigno como indivíduo esclarecido em relação ao estado do país e ações governativas e participar ativamente na evolução da indústria com vista ao enriquecimento do país e valorização da nação. Como garantia para os cidadãos, em conjunto com a igreja num papel moderador, a instrução pode contribuir para a moral de todos, e provavelmente diminuir a imposição de leis restritivas (Herculano, 1841, p. 112).

O caminho da educação atravessou inúmeros conflitos gerados pela disputa de poder entre a Igreja e o Estado que ocorreram durante a Reforma, e que gradualmente permitiram a expansão do poder político sobre a religião, através do apoio dos governantes aos reformistas e pela criação de igrejas territoriais, e indiretamente, pelos valores de moralidade incutidos aos cidadãos bem como o controlo social. Apesar disso, a intervenção em parceria dos dois órgãos reforçou a ação de cada um na transmissão de crenças religiosas e imposição de práticas da população, por um lado, e pela atividade administrativa de validação das leis<sup>4</sup> por outro (Gorski, 2003, pp. 17-18).

A Reforma influenciou de igual forma o ensino, ministrando a construção de escolas do ensino básico onde lecionavam aulas de aprendizagem de leitura da Bíblia, nas regiões protestantes; em regiões católicas, os jesuítas fundaram academias especiais para a formação

---

<sup>3</sup> Herculano, A. (1841) *Instrução Pública - Opúsculos*, Vol. VIII.

<sup>4</sup> Gorski, P. (2003) *The disciplinary revolution: Calvinism and the rise of the state in early modern Europe*.

dos membros das “classes superiores”. Um pouco por toda a Europa, a formação universitária foi expandida para melhorar a qualidade do clero. (Gorski, 2003, p. 19).

Segundo investigadores, a ação do estado na educação serviu o propósito de responder à situação da economia industrializada; aos conflitos decorrentes das classes ou de estatuto; a aspetos históricos específicos de países como a Prússia, pelo seu poder centralizado e racionalização administrativa e as revoluções em França. Com as suas ações, o estado planeava institucionalizar o ensino para uma educação em massa cujas características primárias defendessem a universalidade, standardização e racionalização, contribuindo para a homogeneização dos princípios e valores dos sistemas educativos nos diferentes países da Europa Ocidental, e para a realização do ser humano na perspetiva das competências, aspirações e deveres do indivíduo integrado numa sociedade.

*“The individual is to know, to understand, to explain, to choose, and ultimately to become an effective person capable of making suitable choices and engaging in proper action”<sup>5</sup> (Boli, Ramirez, & Meyer, 1985, p. 149)”.*

Desta forma, verificou-se por toda a Europa a preocupação do estado em instituir uma educação em massa enquadrada numa política nacional unificada, independentemente da situação particular e influências externas vivenciadas pelos diferentes países. Embora esteja presente a diversidade no contexto industrial, de classes e ideais políticos, destacaram-se sobretudo as semelhanças das diretrizes assumidas pelos países face aos problemas colocados ao poder do estado, na medida em que propunham a educação em massa e a criação de leis para a escolaridade obrigatória, além de um departamento de educação estadual e delegação da sua autoridade nas escolas<sup>6</sup> (Ramirez & Boli, 1987, p. 9).

A implementação da escolaridade obrigatória e o desenvolvimento dos sistemas nacionais de ensino abrangeu um período considerável, desde a promulgação da primeira lei de escolaridade obrigatória na Prússia em 1763<sup>7</sup>, mantendo-se durante todo o século XIX, até ao ano de 1914 na Bélgica (Soysal & Strang, 1989, p. 278). Tal facto deveu-se às características dos países europeus em relação à situação política, económica e social

---

<sup>5</sup> Boli, J., Ramirez, F., & Meyer, J. (1985) *Explaining the Origins and Expansion of Mass Education*.

<sup>6</sup> Ramirez, F., & Boli, J. (1987) *The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization*.

<sup>7</sup> Soysal, Y., & Strang, D. (1989) *Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe*.



corrente, e outras questões históricas inerentes que motivaram a participação dos mesmos num sistema educativo alargado a toda a população, apresentando trajetos distintos para um objetivo comum. Estudos realizados enfatizam a análise comparativa destes países face ao papel da educação no crescimento de uma nação composta por cidadãos responsáveis inseridos num sistema onde interagem os poderes institucionais do estado, grupos religiosos e outros grupos da sociedade.

Do ponto de vista da escolaridade obrigatória, estes intervenientes influenciaram de forma mais ou menos eficaz a aprovação das leis e criação de estabelecimentos de ensino, bem como a relação entre as leis e a percentagem de alunos inscritos. Porém, o interesse das diferentes partes deu origem a conflitos que definiram o tipo de percurso estrutural da educação em massa, onde se destaca a construção estatal da educação, traduzida na aliança formal do Estado à Igreja nacional, o que facilitou a rápida organização de um sistema de ensino e conduziu a um elevado número de inscrições no ensino primário. Países como a Prússia, Noruega, Dinamarca e Suécia são exemplo desta construção. Outro caso em que, perante a ligação inexistente entre o Estado e a Igreja, foram os grupos sociais com grande influência e empenho em desenvolver o sistema de ensino que contribuíram para a expansão do ensino, limitando a ação do Estado no sentido de instituir o sistema nacional de ensino; trata-se da construção societal da educação em França, Suíça, Holanda. Por último, a construção retórica da educação, que consiste na aplicação das leis de escolaridade obrigatória cedo mas, por falta de mobilização dos grupos sociais e uma estrutura organizacional do Estado frágil, a percentagem de matrículas foi reduzida; situação vivida na Grécia, Itália, Espanha e Portugal.

Dados sobre o contexto português mostram a promulgação da lei de escolaridade obrigatória (1844) no período de implantação do Liberalismo; eventualmente com o intuito de responder aos momentos de crise e estabelecer a unidade política. Ainda assim, devido às condições estruturais do país, o número de inscritos nas escolas após quase trinta anos era extremamente baixo, em comparação com os restantes países da Europa Ocidental (Soysal & Strang, 1989, p. 278). Olhando para o século XX, o panorama educacional pouco ou nada se alterou, na realidade, mesmo depois da revolução de Abril em 1974 havia uma grande instabilidade legislativa dentro do sistema de ensino, comprovada pelas constantes alterações decretadas por lei, de entre as quais, a variação do tempo de escolaridade obrigatória, e a

elaboração de um programa mais acessível<sup>8</sup> (Palheiros, 1993, p. 12). Para sustentar esta afirmação, Sampaio refere em 1986,

[...] problemas graves do sector educativo, no nosso país: em 1981, 19.7% da população portuguesa com mais de 15 anos de idade era analfabeta literal; em 1986, entre os países da Comunidade Económica Europeia, Portugal tinha o período mais baixo de escolaridade obrigatória; em finais da década de 70, a taxa de frequência do ensino superior era muito reduzida [...] (citado em Palheiros, 1993, p. 12).

Em paralelo com os dados mencionados, constataram uma elevada taxa de insucesso escolar, falhas urgentes nos recursos logísticos e materiais disponibilizados para uma educação otimizada, e outro fator que influenciou o número de matrículas, a responsabilidade de crianças pertencentes a famílias menos abastadas em contribuir para o seu sustento. Estas informações abrangem o ensino em geral, incluindo a educação musical, cujo papel foi relativizado como elemento determinante de expressão e divulgação da cultura de um país durante vários anos, observado pela lecionação de uma disciplina denominada Canto Coral, estabelecida para o ensino básico, com a função inicial de priorizar a educação e os valores da sociedade. As transformações políticas atribuíram à disciplina a função de moralizadora, um meio de inculcar o espírito de nação e patriotismo, associadas às ideologias vigentes na época até à década de 60, a partir da qual foi elaborado um programa de Educação Musical.

No seguimento desta ideia, a avaliação qualitativa da disciplina, a natureza das instituições de ensino que visavam a formação de professores sem lhes conceder habilitação académica e a contratação de docentes com poucas habilitações no sentido de suprir as necessidades dos estabelecimentos de ensino de Educação Musical, são alguns dos motivos que justificam a reduzida preponderância desta disciplina (Palheiros, 1993, p.29).

O Decreto - Lei n.º 45810 de 9 de Julho de 1964, veio implementar o alargamento da escolaridade obrigatória e gratuita no 5º e 6º ano, onde a disciplina de Educação Musical passou a fazer parte do planeamento curricular dos ciclos primário e preparatório, sendo neste último, ministrada por um professor habilitado. Em relação à formação de professores, promoveram Cursos de Pedagogia e Didática Musical<sup>9</sup> orientados por Edgar Willems sobre a sua prática pedagógica, e inseriram nas escolas instrumentos de altura definida e indefinida do

---

<sup>8</sup> Palheiros, G. B. (1993) *Educação Musical no Ensino Preparatório - Uma avaliação do currículo*.

<sup>9</sup> Torres, R. M. (2015) *As Canções Tradicionais Portuguesas no ensino da Música: Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*.

Instrumental Orff. A participação nestas formações e a divulgação de metodologias de pedagogos como Emile Jaques-Dalcroze, Justine Ward, Zoltán Kodály, Carl Orff, Pierre van Hauwe e Jos Wuytack utilizadas noutros países incentivou os docentes a refletirem sobre o estado do ensino de Educação Musical em Portugal, as vertentes pedagógicas que podiam ser aplicadas, levando até ao desenvolvimento de manuais escolares contendo alguns o cunho pessoal dos autores e influências dos pedagogos já referidos (Torres, 2015 p. 21).

No panorama da educação, a disciplina adquiriu o seu estatuto de forma gradual, apesar de ter sofrido alguns retrocessos motivados pela promulgação de leis e reformas do ensino. Ao longo deste processo, foi concebida como um momento de “entretenimento” ou ainda como suporte educativo para outras áreas de ensino.

Investigações realizadas defenderam a importância da educação musical para a construção da criança, tanto a nível de personalidade como intelectual, o seu sentido criativo e contribuir para o comportamento dos alunos em ambiente de sala de aula (Palheiros, 1993, p. 51). Por outro lado, Graça Palheiros enumera a descrição de um programa para a disciplina de educação musical em 1968, os programas elaborados para o ensino primário, preparatório e secundário (1974-1979) e a reforma do sistema educativo em 1989 que levaram à formulação de programas atualizados, como indicadores de um reforço do lugar da Educação Musical no ensino (Palheiros, 1993, p. 27).

Do ponto de vista geral, a música assumiu a partir da década de 80, novos contornos que de uma forma ou de outra influenciaram o contexto musical e o meio institucional no nosso país, como por exemplo, uma maior variedade de géneros e estilos musicais de compositores portugueses difundidos pelos meios de comunicação como fonte de divulgação, entre eles a rádio, televisão, publicações de livros e artigos, e gravação em disco; o estudo e recolha de material associado à música tradicional portuguesa (Torres, 2015, p. 22); a criação de escolas de música de carácter público ou privado por todo o país, aumentando a oferta de formação; a intenção por parte dos alunos de aprofundar os seus conhecimentos numa instituição de ensino vocacional, motivados pela experiência musical no ensino genérico ou para obtenção das habilitações necessárias à atividade docente (Palheiros, 1993, p. 15).

Mediante as considerações abordadas é possível observar mudanças constantes impostas ao ensino de Educação Musical em termos de organização do sistema educativo e consequentes reformas; a definição do currículo onde se insere a disciplina e respetivos níveis de ensino que abrange, além dos programas instituídos para o ensino de música. Porém, estas

alterações requereram outros meios de evolução e valorização da disciplina, verificado na procura e envolvimento dos professores que exercem a profissão de docência em diferentes modelos de formação inicial, mais concretamente, a formação integrada, formação do ramo educacional e formação sucessiva; a formação em serviço define outro tipo que inclui uma formação em Ciências da Educação e a prática pedagógica; e a formação contínua que advém da necessidade dos docentes em complementar as suas experiências com outras áreas da música e compreender novas técnicas educativas.

Além dos modelos referidos, os professores tiveram a oportunidade de participar como agentes ativos em cursos de pedagogia destinados à orientação dos professores do ensino genérico e vocacional, organizados pela Fundação Calouste Gulbenkian, órgão que mantém ainda hoje uma atividade fundamental e riquíssima no aspeto educacional e artístico; incluiu-se aqui também a Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) pelo desenvolvimento de cursos, encontros, debates e publicação da Revista Portuguesa de Educação Musical (Palheiros, 1993, pp. 81-86).

Numa perspetiva pessoal e mais recente, estudos levados a cabo tendo em conta as questões referentes ao ensino de música podem ser reveladoras de um crescente interesse e preocupação em justificar o seu valor pedagógico dentro do currículo educacional, e de acordo com os autores, a música traduz uma arte indispensável ao ser humano como meio de exprimir e invocar emoções distintas conforme a pessoa e o percurso de vida, à qual a educação musical associa um sentido estético (Palheiros, 1993, p. 69). Da mesma forma que uma criança nasce e se desenvolve, vai explorando o mundo que a rodeia através dos sentidos: visão, tato, audição, olfato e paladar, e comunica por intermédio de sons ou balbúcio. Os estímulos que a criança recebe ao comunicar são aprendidos e mais tarde imitados em forma de sílabas, palavras e frases na formalização da língua materna; sendo possível estabelecer um paralelismo com a aprendizagem da música, pois em termos fonéticos, cada língua tem uma entoação própria, favorecendo a prática e o contacto sistemático com elementos musicais numa variedade de temas, proporcionando uma riqueza cultural baseada em canções, rimas e lengalengas inseridas no património português cujo repertório é bastante extenso e de elevada importância (Torres, 2015, p. 15).

Cingindo-me ao repertório da música portuguesa, transmitir esta herança musical, as tradições, costumes e crenças tem sido defendida cada vez mais por docentes cujos esforços e dedicação se reúnem para catalogar o vasto leque de canções oriundas de diferentes regiões do país, num misto de descoberta e interesse em preservar o património musical e dar a

conhecer a riqueza cultural que nos define. Esta intenção está presente no programa de Educação Musical no ensino básico (2º ciclo), dentro dos objetivos gerais (ME-DGEBS, 1991, p. 217)<sup>10</sup>. Sendo a música um meio de expressar e invocar emoções, pode também ser considerada universal, uma vez que se pratica em todos os países e culturas, mesmo nas mais remotas e com os instrumentos mais rudimentares. A sua história é extensa e bastante diversificada, graças aos géneros e estilos característicos de cada época e período acompanhando e adaptando-se às inovações que foram surgindo, desde a construção de instrumentos, o pensamento estético e evolutivo dos compositores, incluindo a própria idealização do que pode ser considerado música, num período mais recente. Provavelmente essa diversidade musical aliada a um ensino exponencialmente multicultural nas escolas motivou o desenvolvimento de manuais de educação musical que abrangem períodos da história nos diferentes géneros, estilos e países no sentido de apreciar, comparar e pensar analiticamente e com espírito crítico sobre uma arte tão abrangente e multifacetada.

Nesse sentido, a atividade do professor deve ser consciente, rigorosa e completa, no que se refere à formação adquirida, preferencialmente nos variados campos; aos conhecimentos obtidos pela participação em cursos de formação de pedagogos centrados na prática educativa; e no plano individual, questionar-se sobre o seu papel na formação dos alunos, procurando responder aos problemas com que se deparam ou solucionar as necessidades mais prementes ao melhoramento da condição profissional na educação e os passos a seguir em direção à realização pessoal enquanto músico e docente, e ao mesmo tempo incentivar os alunos para a aprendizagem, com vista ao ensino de qualidade onde os alunos encarem a música como um elemento essencial à vida humana e desenvolvam as ferramentas necessárias à compreensão e assimilação dos conceitos, aplicando-os e aprofundando-os mesmo na fase de formação, seja no ensino básico nas intervenções implicadas na disciplina ou no prosseguimento de estudos a nível do ensino vocacional como instrumentista intérprete, na área do jazz, composição ou da educação.

---

<sup>10</sup> ME-DGEBS. (1991). Educação Musical. In DGEBS. (Ed.), *Organização curricular e programas - Vol. I - Ensino Básico - 2.º ciclo*. (pp. 211-228). Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

## 2 Localização e Estrutura do Estabelecimento de Ensino

Mediante pesquisa e recolha de dados cedidos pela escola foi possível proceder à descrição do agrupamento localizado no concelho de Vila Franca de Xira, na margem direita do rio Tejo a norte da cidade de Lisboa e pertencente à região da Estremadura. Este concelho engloba onze freguesias, das quais se destacam Alverca do Ribatejo e Calhandriz, bem como um grande número de pequenas localidades numa área aproximada de 318,1 km<sup>2</sup> com cerca de 137 068 habitantes, segundo informações de 2011.

O espaço escolar onde se realizou o estágio é bastante amplo, o recreio tem uma grande área entre os pavilhões, incluindo dois campos de futebol; os edifícios estão em bom estado e foram alvo de algumas reparações pontuais. Apresenta, na sua composição, 22 salas de aula; entre estas, duas salas de informática, seis de Laboratório de Ciências Físico-Química, duas de Educação Visual, Educação Visual e Tecnológica, e de Educação Tecnológica, duas de Educação Musical, uma sala/gabinete para a educação especial, quatro de pequenos grupos, refeitório, bar de alunos/sala de convívio, biblioteca/centro de recursos, um gabinete de Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), papelaria, secretaria, anfiteatro, sala de diretores de turma, sala de ocupação de tempos escolares (OTE).

As salas destinadas à disciplina de música têm janelas amplas que favorecem a luminosidade interior, as mesas e cadeiras estavam dispostas em “U” sendo que a sala mais pequena incluía duas mesas no centro. Verificou-se no geral um cuidado positivo na manutenção e preservação dos materiais, equipamento e instrumental disponibilizado<sup>11</sup>.

### 2.1 Constituição dos níveis de ensino

A referida instituição destina-se ao ensino básico no segundo e terceiro ciclo de escolaridade, onde no ano letivo corrente frequentaram, segundo dados fornecidos, sete turmas do 5º ano (195 alunos), sete do 6º ano (199 alunos), e oito do 7º ano (220 alunos), num total de 614 alunos inscritos, tendo o professor cooperante a seu cargo, tal como referi, do sexto ano, as turmas C/E/F/G com vinte e oito alunos, de idades compreendidas entre os dez e

---

<sup>11</sup> Composição e material das salas de aula - consultar Anexo E - pp. 133-136.

doze/treze anos de idade; no sétimo ano, as turmas A/D/E/F/G/ compostas por vinte e oito alunos, B/C por vinte e sete e a turma H por vinte e seis alunos. A faixa etária situa-se entre os 11 e 14 anos, incluindo um de quinze e outro de dezassete. Nestas turmas, o número de rapazes é, na sua maioria superior ao de raparigas, embora a diferença seja pouco significativa.

Verificou-se ainda a existência de situações de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) num total de vinte e quatro, considerando apenas as turmas do professor cooperante.

Os parágrafos anteriores pretendem preparar o leitor para alguns pontos de especial interesse, nomeadamente, o processo de observação, participação e planificação das aulas, sobretudo das turmas do 6º E/F/G e 7º A/C/D, com as quais tive a oportunidade de desenvolver os objetivos definidos para a realização da prática de ensino supervisionada.

Em seguida, sublinho os aspetos mais marcantes e fundamentais do percurso efetuado desde o começo das aulas e particularmente a respeito de cada turma. Relativamente aos alunos do sexto ano, as primeiras aulas ficaram definidas pela continuidade dos conhecimentos adquiridos no ano letivo anterior, uma vez que o professor de educação musical se manteve e a familiaridade era recíproca, observada pelo à vontade dos alunos e forma de estar em ambiente de sala de aula, pelas informações prévias dados aos professores estagiários sobre alunos específicos e respetivo comportamento do professor nas intervenções em casos de indisciplina. Já no sétimo ano, os alunos assumiram uma posição de conhecimento mútuo, notando-se algum cuidado na postura do professor cooperante face à resposta demonstrada pelas turmas. Numa fase inicial o comportamento das turmas era substancialmente mais calmo e propício ao desenvolver da aula com o mínimo de interrupções, contudo, aos poucos observaram-se momentos pontuais de distração dos alunos, conversas a respeito de assuntos fora do âmbito da disciplina e intervenções que perturbavam o decurso da atividade.

## 2.2 Aulas assistidas no âmbito da prática de ensino supervisionada

De acordo com o horário definido para o ano letivo 2016/2017, a disciplina de educação musical tem a duração de 50 minutos, tendo as turmas de sétimo ano uma aula por semana e as de sexto ano duas aulas por semana.

Considero que as aulas assistidas tiveram um grande impacto no que respeita à motivação e inspiração pois pudemos estar presentes num contexto atual em ambiente de sala de aula na qualidade de observadores, situação completamente desconhecida para mim pois foi a primeira vez que pude estar presente numa aula lecionada por um professor da área da música. O critério de escolha de aulas aqui mencionadas baseou-se nos parâmetros estabelecidos como tema do relatório bem como nos exemplos que assumiram maior destaque.

Na última semana do mês de Setembro teve início o percurso de realização da prática de ensino supervisionada inserido nas atividades letivas da parte da tarde com o clube de teatro, cuja capacidade de inscritos ainda se encontrava por preencher e onde o professor cooperante nos manteve a par de outras matérias relevantes. Seguidamente, deslocamo-nos à sala 2 e fomos apresentados aos alunos do sétimo ano da turma A, num ambiente tranquilo, com um misto de curiosidade eventualmente provocada pela presença dos professores estagiários. Cada um tomou o seu lugar ordenadamente e a aula decorreu dentro da normalidade, consistindo na elaboração de uma ficha de avaliação diagnóstica para revisão da matéria e recolha de dados<sup>12</sup>.

Como primeiro exercício, abordaram ditados rítmicos, introduzidos pelo professor cooperante que exemplificou a pulsação pretendida com o batimento regular da mão esquerda na secretária; por sua vez os alunos acompanharam através de estalinhos. Deste modo foram apresentados os ritmos executados com a mão direita com o auxílio de uma caneta.

Na minha opinião, creio ser importante salientar que cada exercício foi previamente explicado de forma clara e qualquer dúvida esclarecida com recurso à voz e/ou instrumento de suporte auditivo (teclado).

---

<sup>12</sup> Diário da República, 1ª série - n.º 129 - art. 24º, Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho. Consultar Anexo F - p.137.





Figura 1. Ritmo 1: apresentado pelo professor cooperante e repetido pela turma com estalinhos (pulsção) e a voz.



Figura 2. Ritmo 2: exemplo que manteve a pulsação feita com estalinhos e desta vez, pediu-se aos alunos para terem atenção aos momentos de silêncio.



Figura 3. Ritmo 3: apresentação, escuta e repetição, atribuindo especial atenção às pausas.



Figura 4. Ritmo 4: audição, repetição e novamente audição mas desta vez no teclado.

Procedeu-se à revisão geral dos ditados rítmicos, destacando células rítmicas como referência.

Na parte da identificação auditiva, o professor cooperante recorreu aos ritmos apresentados no quadro para a questão anterior, e seguindo uma ordem definida, executou cada um para os alunos identificarem pela seguinte ordem:

Ritmo 1	Ritmo 2	Ritmo 3	Ritmo 4
---------	---------	---------	---------

Figura 5. Ordem dos exemplos rítmicos a identificar.

Para a identificação melódica auditiva, o professor cooperante interpretou no teclado uma melodia do início ao fim, posteriormente dividida em quatro frases tocadas que foram entoadas pelos educandos. No sentido de se familiarizar com cada frase, foi sugerido que se concentrassem no movimento da altura dos sons, enquanto indicava dados relevantes que as distinguiam (movimento ascendente/descendente, figuras rítmicas e existência de pausas).



Figura 6. Exercício de identificação melódica.

De modo a verificar as respostas dadas e no caso de ser necessário corrigir, cada exemplo foi tocado no teclado e entoado pela ordem selecionada pelo professor cooperante:

Frase 4	Frase 1	Frase 3	Frase 2
---------	---------	---------	---------

Figura 7. Ordem dos exemplos melódicos a identificar.

A parte II consistia num momento teórico de escrita rítmica individual. Uma aluna procedeu à leitura do exercício e o professor cooperante explicou, propondo que colocassem as pulsações (num total de oito) debaixo da linha. Partindo das figuras musicais que conhecem, os alunos escreveram uma sequência rítmica com oito pulsações. Relembrou-se a colocação das barras de compasso.

Na melodia seguinte, os alunos relacionaram cada número com os respetivos símbolos musicais, além de atribuírem o nome das notas:



Figura 8. Identificação dos conteúdos musicais e representação simbólica.

O exercício 3 visava a aplicação de conhecimentos musicais mediante uma série de afirmações para classificar como V ou F.

**Moderato**

Flauta

Fl.

Fl.

Figura 9. Melodia com elementos musicais.

Por último, foi pedido aos alunos que observassem a partitura apresentada e respondessem às questões sobre o compasso, andamento, dinâmica, indicação de *fine* e noção de *anacruse*.

No final da aula, os alunos foram informados do material que deviam trazer na aula seguinte e consciencializados a arrumar as cadeiras antes de abandonar a sala, prática que se veio a repetir nas restantes turmas e sempre que necessário.

De regresso à sala, desta vez perante a turma do 7º C, a sequência baseou-se nos mesmos moldes, verificando-se a abertura da lição no início e escrita do sumário no final da aula. Em termos comportamentais, observou-se diferenças em relação à turma anterior, na postura adotada enquanto entravam na sala a conversar, situação que durou pouco tempo à medida que se sentavam e ouviam com atenção a explicação do professor cooperante.

Presenciamos a aula da turma do 6º E, cujo comportamento revelou, desde o começo do ano letivo, alguma indisciplina pela demora na transição para o ambiente de sala de aula (sentar, dispor o material na mesa), interrupções causadas por conversas entre os colegas. O professor cooperante referiu previamente esta turma tendo como base o comportamento geral e as atitudes de alguns alunos que influenciavam os restantes.

Assim que se tornou propício, os alunos receberam as fichas de avaliação diagnóstica adequadas ao grau de ensino em que se encontram. O teste inclui os mesmos parâmetros de avaliação, ou seja, identificação rítmica e melódica, escrita e leitura de partituras, reconhecimento de figuras e símbolos musicais e também uma secção dedicada à flauta de bisel na associação da altura dos sons com as posições já trabalhadas.

Decidi apresentar este exemplo de aula tendo em conta que permitiu ao professor cooperante avaliar os conhecimentos dos alunos sobre os conteúdos abordados na disciplina, como suporte para a planificação das aulas, incidindo sobretudo nos elementos e conceitos musicais que suscitaram mais dúvidas.

Outra situação marcante de observação ocorreu na presença de duas professoras estagiárias de uma instituição de ensino localizada em Porto Salvo, no concelho de Oeiras, que se disponibilizaram a assistir às aulas do professor cooperante onde os alunos começaram por se deslocar para o centro da sala dispostos em círculo e de mãos dadas; realizaram exercícios de relaxamento: respiração, aquecimento das articulações e zonas do corpo. Rodaram depois o corpo para a direita e para a esquerda para que, a pedido do professor cooperante, fizessem uma massagem ao colega da frente tendo como pano de fundo um excerto musical.

Foi apresentado aos alunos a melodia de uma canção interpretada na flauta de bisel, dividida em duas frases:



Figura 10. Introdução do tema<sup>13</sup>.

Levantou-se a questão da pulsação sentida ao ouvirem a melodia e de seguida marcaram a pulsação com percussão corporal (estalinhos); o professor cooperante entoava com sílaba neutra “bam” com repetição da turma.

Ainda de pé, propôs a inspiração pelo nariz nas pausas e a entoação da melodia escutada conjugada com o batimento da mão no peito (pulsação).

Verificou-se também uma sequência de atividades em que os alunos voltaram a massajar o colega mais próximo de si, incentivando nova audição da canção; à indicação do professor cooperante, mudaram de direção e começaram a andar pelo espaço, marcando a pulsação com estalinhos, palmas e finalmente, interpretaram a melodia em sílaba “bam”.

O tema tocado na flauta era familiar aos alunos, na medida em que incluíam a letra no momento do refrão da música *O amor é assim* de HMB<sup>14</sup>. A nível rítmico percutiram o compasso em palmas e depois analisaram a melodia notando diferenças entre a frase 1 e 2.

Para melhor compreensão da melodia que ouviram, entoaram as frases utilizando a altura dos sons em simultâneo com a percussão no peito; tocaram a melodia demonstrada pelo professor cooperante e cantaram o refrão<sup>15</sup>. Concluída esta tarefa, regressaram aos lugares.

A aula prosseguiu com a audição e análise do tema no que toca à estrutura constituída por uma introdução, apresentação da frase 1 e 2; a sensação de compasso que tiveram no trabalho rítmico efetuado (quaternário). Para exemplificar a ideia de compasso, o professor cooperante deslocou-se pela sala e perguntou à turma o que estava a fazer (marcar a pulsação), solicitando a todos que imitassem a pulsação sugerida através de percussão no peito e fizessem a distinção com a noção de compasso.

Dividiu-se a turma em dois grupos para dar continuidade à percussão corporal; metade realizou a pulsação com palmas e os restantes percutiram nas pernas. Posteriormente trocaram o local onde fizeram a percussão corporal, ao mesmo tempo que o professor cooperante tocava as frases e perguntou se a melodia começava no tempo forte.

---

<sup>13</sup> *O amor é assim*. Héber Marques Band. Disponível para consulta no Anexo G - p. 138.

<sup>14</sup> Héber Marques Band (HMB).

<sup>15</sup> O amor é assim/ Pelo menos para mim/ Deixa-me do avesso/ Tropeço, levanto/ e volto para ti.

Em conjunto passam a tocar a melodia na flauta de bisel após audições consecutivas da mesma. Na vertente vocal, os alunos ouviram os sons que compõem a canção entoados pelo professor cooperante com a boca fechada, exemplificando primeiro; entoou a música e pediu a um aluno que completasse o resto da mesma forma.

Voltaram aos exercícios rítmicos onde cada frase foi percutida em palmas ouvidas e repetidas pela turma, sendo necessário corrigir a parte final do ritmo.

Houve continuidade entre atividades rítmicas, entoar e tocar, pois a melodia foi entoada com o nome das notas e percussão dos dedos na palma da mão oposta, e interpretaram a frase 1 e 2 na flauta. Como conclusão deste momento, organizaram-se em grupos de dois alternando a prática instrumental e vocal na interpretação das frases; em *tutti* tocaram e entoaram a melodia, bem como tocaram na flauta as frases e cantaram o refrão.

Decidi incluir esta sessão como uma das que me despertou mais curiosidade e interesse, dado que no período inicial da aula, os alunos interagiram uns com os outros através do tato ao dar as mãos, algo que causou algum desconforto e relutância geral provocando o riso de alguns elementos da turma. Também participaram em exercícios de relaxamento muscular que salientaram a função do aparelho respiratório, atividade que na minha opinião pode fazer parte da planificação de aula como ferramenta de descontração, meditação e de promoção da concentração nos alunos, contribuindo eventualmente para a diminuição dos casos de indisciplina. Na verdade, as aulas lecionadas pela professora estagiária, incluíram no processo de aprendizagem um momento de descontração onde era requerido aos alunos que fechassem os olhos e realizassem uma inspiração profunda seguida da expiração longa. A ação visava a concentração de todos no exercício que estavam a realizar em conjunto, situando-os no contexto de sala de aula depois de regressarem do intervalo ou eventualmente como intervenção nas situações de comportamento indesejado observado pelos casos de distração, onde os alunos conversavam entre si e quando questionados sobre a tarefa em mãos, hesitavam na resposta.

Voltando ao tema da aula orientada pelo professor cooperante, depois dos exercícios de relaxamento, procedeu-se à aprendizagem da canção *O amor é assim*, através de uma sequência de atividades: por intermédio da voz, da percussão corporal em uníssono e combinação de percussões e da interpretação melódica solicitadas pelo professor cooperante, explorando o espaço disponível, num ambiente de cooperação, empenho e dedicação.

Tal como mencionei anteriormente, os momentos de observação das aulas tiveram uma grande influência na minha conceção sobre o ensino, no reconhecimento do papel assumido pelo professor e elevada responsabilidade em fornecer as ferramentas necessárias à aprendizagem da música, além da dedicação que demonstra em divulgar os conceitos indo de encontro às expectativas do educando.

Isto foi possível graças ao grupo onde estive inserida, o ambiente positivo criado entre o professor cooperante e os professores estagiários, o que veio a facilitar a comunicação nas reuniões realizadas depois de cada aula como reflexão do que foi feito com propostas e sugestão de aspetos a melhorar, na resposta prestável a qualquer dúvida colocada, bem como a preocupação em saber o estado, informações e atualizar pormenores relacionados com a prática de ensino supervisionada, bem como a reação demonstrada pelos alunos face aos estímulos apresentados. Imediatamente nas primeiras aulas desenvolveu-se um espírito de inclusão na maneira como os professores estagiários foram apresentados às turmas, as solicitações do professor cooperante para participarmos nas tarefas desenvolvidas na aula e a própria curiosidade e abertura da parte dos alunos.

O ambiente de sala de aula e a postura do professor cooperante revelaram ser um fator decisivo para a aprendizagem dos conteúdos, desde a definição objetiva das regras, o relacionamento entre este e os alunos que se foi construindo ao longo do ano pela honestidade, reciprocidade e também firmeza nos momentos em que a aula era interrompida por motivos de indisciplina. Verificou-se uma atenção especial no ensino dos conceitos musicais ao mesmo tempo que os alunos eram incluídos nas atividades através da participação prática e pedagógica individual ou em grupo, explorando as potencialidades de cada um e promovendo um espírito de entreajuda pelo incentivo em tarefas de maior dificuldade.

Além disso, em cada momento de avaliação, o professor cooperante conversava com os alunos no sentido cultivar a autoanálise em termos de comportamento, saber a posição da turma sobre quais foram os aspetos positivos e negativos, o que podiam melhorar, as situações de comportamento indesejado e respetivas causas, e também a forma como encaravam a disciplina de educação musical, os conteúdos que achavam mais ou menos cativantes, e eventuais temas que poderiam ser trabalhados no contexto da disciplina.

À semelhança do primeiro exemplo de aula mencionado, era realizada no final de cada período, uma ficha de avaliação contendo os elementos musicais explorados, embora grande

parte da avaliação incidisse sobretudo nas atitudes e valores demonstrados, o comportamento, e informações recolhidas da participação nas atividades práticas em ambiente de sala de aula.

O processo de aprendizagem das turmas orientadas pelo professor cooperante desenvolveu-se a nível teórico e sobretudo prático. Os conceitos musicais eram introduzidos tendo como pilar os conhecimentos anteriormente adquiridos de modo que os objectivos fossem alcançados, obtendo uma consciência e compreensão mais aprofundada. Por outras palavras, a sequência das aulas pretendia o enquadramento dos alunos no assunto a ser trabalhado nesse dia, como por exemplo, pela apresentação de um tema de uma canção no seu todo e por partes; a repetição e imitação feita em grupos ou individualmente, estabelecendo sempre uma dinâmica de cooperação e participação ativa, através da execução de tarefas solicitadas de várias maneiras, favorecendo parâmetros como a prática auditiva, vocal e instrumental; a noção de ritmo associada ao movimento do corpo, percussão corporal e mesmo entoar células rítmicas através de sílabas neutras, sem altura definida ou associadas aos sons da escala e também a instrumentos de sopro (flauta de bisel) e de percussão. O tema apresentado na aula era orientado de forma diferente conforme as características da turma, no sentido de atingir um objectivo em comum, o que se verificou na dinâmica aplicada pelo professor na tentativa de explorar ao máximo esse tema, fosse na introdução de uma canção, promovendo o desenvolvimento musical auditivo, pelo uso da voz, flauta de bisel, teclado ou instrumentos de percussão, salientava a escuta atenta, a repetição e memorização, enquanto colocava questões sobre o assunto a tratar e outros dados que auxiliassem essa informação; nos meios de expressão musical tais como instrumentos pertencentes a diferentes famílias devido ao som e respectivo timbre, à sua construção e modo de tocar, incluindo o país ou região de origem; na prática de jogos e exercícios musicais com movimento, percussão corporal, uso da voz e instrumentos, adaptados ao espaço e respostas dos educandos.

Mesmo na fase de observação, os professores estagiários tiveram o privilégio de interagir com o professor cooperante e os alunos, algo que nos permitiu experienciar e compreender na primeira pessoa o comportamento geral da turma e de cada indivíduo perante situações novas, recolhendo desta forma dados importantes para posterior preparação das aulas lecionadas.

A nível instrumental, a prática incidiu na utilização da flauta de bisel, requisito fundamental e pedido em todas as aulas como suporte auditivo dos sons que constituem a escala e na aprendizagem de canções familiares e não familiares com um grau de dificuldade cada vez maior, valorizando a melodia e o ritmo com a introdução de novas posições na



flauta, conjugação de ritmos alternados e altura dos sons. Trabalharam em conjunto, por grupos e individualmente temas tradicionais portugueses, músicas internacionais dos mais variados géneros e estilos num registo monofónico e polifónico. Para a exploração de outros timbres sonoros, recorreram a instrumentos de percussão de altura indefinida, nomeadamente, a pandeireta, tamborim, caixa chinesa, bloco de dois sons, clavas, reco-reco, maracas, triângulo, pratos, bongós, congas, e de altura definida como os jogos de sinos e restante instrumental Orff.

Do material disponível na sala e distribuído pelo professor cooperante, inclui-se o teclado, vídeo projetor, leitor de CD, o quadro, músicas do repertório tradicional português<sup>16</sup>, do pedagogo Jos Wuytack<sup>17</sup>, e também do manual<sup>18</sup>, como suporte de leitura, no caso das turmas do 6º ano.

### 2.3 Aulas lecionadas

Na vertente pedagógica, a estrutura das planificações de aula elaborada pelos professores estagiários compreendeu intervenções em conjunto e individuais, de acordo com as sugestões do professor cooperante e respeitando o programa de ensino estabelecido.

Revelou ser um desafio e um estímulo a experiência prática do ensino da música devido à responsabilidade assumida na formação de alunos para a aprendizagem de uma disciplina que desde a sua implementação no ensino tem sofrido várias transformações e à qual durante um longo período de tempo foi atribuída pouca importância<sup>19</sup> (Palheiros, 1993, p. 13). Ter a possibilidade de integrar um ambiente escolar e colaborar na organização de conteúdos e conceitos a transmitir, coordenar as atividades e adaptar as estratégias dependendo de variáveis como o número de alunos por turma, o modo como se relacionam entre si e com o professor, a vivência e antecedentes musicais de cada aluno, e também a

---

<sup>16</sup> *Nuvens* (tradicional alentejana); *Fui colher uma romã* (tradicional alentejana); *Vira de Coimbra* (tradicional da Beira Litoral). Disponível para consulta no Anexo H - p. 139.

<sup>17</sup> *O Comboio* - ostinato melódico e rítmico; *Por Vapor* e *Risco com marisco* - ostinato rítmico verbal; *Um relógio* - ostinato rítmico, melódico e harmónico; *Saúde e juventude* - canção cumulativa; *Rabo de cavalo* - canção com mímica. Anexo I - pp. 140-142.

<sup>18</sup> Neves, A., Amaral, D., & Domingues, J. (2015) *100% Música, Educação Musical - 6º ano*.

<sup>19</sup> Palheiros, G. B. (1993) *Educação Musical no ensino preparatório: Uma avaliação do currículo*.

opinião formada sobre a disciplina, são alguns fatores que considero ser importante expressar pois assumem um valor preponderante na conceção do lugar da Educação Musical no ensino.

Investigações na área de ensino de música indicam inúmeros avanços alcançados, desde o estabelecimento de metas em concreto para a disciplina, as mudanças regulares ao programa curricular em concordância com as exigências atuais e a preocupação do pessoal docente em adquirir uma formação contínua e aprofundada das metodologias aplicadas no nosso país e no estrangeiro, além de alargarem as pesquisas para a otimização da sua prática de ensino, cultivar a motivação dos alunos e o interesse pela cultura musical diversificada, sobretudo no campo da música portuguesa. Contudo, ainda que o contributo resultante do trabalho árduo dos professores na procura de soluções viáveis para um ensino de qualidade e excelência seja inestimável, trata-se de um processo lento e por vezes com limitações impostas à sua concretização.

Do meu percurso pessoal enquanto aluna do ensino básico confesso que as aulas de educação musical tiveram uma ténue influência na minha formação, embora tivesse algum interesse nos conteúdos e conceitos transmitidos. Recordo apenas episódios das aulas que incidiram sobretudo na música clássica e biografia dos compositores e na compreensão de elementos rítmicos e melódicos, sem recurso ou aprendizagem da flauta de bisel. Curiosamente, poucos anos depois, decidi inscrever-me numa escola onde iniciei os meus estudos musicais passando pela aprendizagem do solfejo, introdução ao instrumento escolhido por mim e posterior participação na orquestra da referida escola. Pude desenvolver as minhas competências musicais e prosseguir a formação em paralelo com o ensino genérico até ao momento decisivo de optar pela carreira de músico no final do ensino secundário. Os ensinamentos que obtive favoreceram o caminho que estou a construir como instrumentista e professora, e permitiram o meu crescimento enquanto indivíduo, tudo isto graças ao desempenho dos professores encarregues das disciplinas incluídas no currículo, entre os quais recordo com maior clareza os que demonstraram maior entrega, devoção e gosto pela profissão exercida ou talvez na área que lecionavam. Emile Jacques-Dalcroze expressa qualidades que definem um professor, na citação:

*I consider that one does not require to be a genius in order to teach others, but that one certainly does require strong conviction, enthusiasm, persistence and joy in life.*

*Al this qualities are equally derived from the control and knowledge of self (Dalcroze, 1920, pp.30)<sup>20</sup>.*

Se compararmos a carreira de docência com a de um músico instrumentista podemos afirmar que ambas requerem anos de aprendizagem e especialização na área, bem como a presença constante em formações e pesquisas sobre a prática de ensino e instrumental, enriquecimento do vocabulário, metodologias, diferentes perspectivas sobre a arte de ensinar ou tocar, a ligação e influências de outras áreas do conhecimento. Em termos práticos, a aula orientada por um professor resulta de um trabalho prévio e exaustivo de investigação; a análise dos dados disponibilizados pela instituição; atualização e conhecimento das leis promulgadas do interesse do docente; a participação nas reuniões de Conselho de turma, atividades programadas e outros assuntos relacionados com a escola, os professores e as turmas a seu cargo; informações relevantes sobre cada aluno, nomeadamente a situação escolar, social e económica; organização, enquadramento e conceção dos planos de aula estruturados com base na experiência de ensino associado aos conhecimentos que adquiriu.

Com respeito às aulas lecionadas, o estudo das planificações teve como suporte o modelo que define a estrutura curricular da Educação Musical no 2º ciclo<sup>21</sup>, inspirada na espiral de conceitos proposta por Jerome Bruner na *Teoria das Estruturas*. O mesmo autor faz uma análise sobre a construção do currículo num meio onde os fatores sociais, políticos e culturais o modificam constantemente, determinando também a definição dos objetivos das escolas e dos alunos (Bruner, 1999, p. 8)<sup>22</sup>. Sumariamente, Jerome Bruner fundamenta a ideia de educação, de idealização curricular e aprendizagem através dos feitos alcançados noutras áreas como matemática e ciências. A importância que atribui ao ensino está presente nas afirmações relativamente ao papel da escola na formação das crianças e o objetivo geral da educação (Bruner, 1999, p. 9): “[...] *the schools must also contribute to the social and emotional development of the child if they are to fulfill their function of education for life in a democratic community and for fruitful family life*”.

---

<sup>20</sup> Dalcroze, E. J. (1920). *Method of Eurhythmics*.

<sup>21</sup> ME-DGEBS. (1991). Educação Musical. In DGEBS. (Ed.), *Organização curricular e programas - Vol. I - Ensino Básico - 2.º ciclo*. (pp. 211-228). Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Ver Anexo J - pp. 143-144.

<sup>22</sup> Bruner, J. S. (1999). *The Process of Education*.

*“[...] the most general objective of education that it cultivate excellence, . . . to schooling the better student but also to helping each student achieve his optimum intellectual development”.*

Citações de interesse nesta análise e que vão de encontro à perspectiva de Bruner a respeito da aprendizagem, na qual defende a ideia de que qualquer matéria pode ser ensinada a todas as crianças de forma “intelectualmente honesta”, independentemente do seu estágio de desenvolvimento, adaptando a maneira como se ensina o conteúdo de acordo com a interpretação que a criança faz do mundo. Posteriormente, esses ensinamentos podem ser desenvolvidos de uma forma precisa e gradualmente mais complexa. A esta perspectiva o autor associa a evolução intelectual ao longo do crescimento aludindo ao trabalho de Jean Piaget, que estabelece os estádios de desenvolvimento da criança.

Considerando o que foi referido acima, a construção do currículo na opinião de Jerome Bruner deve ser estruturada no sentido de incluir a aprendizagem das diferentes áreas de ensino, onde numa fase inicial do crescimento, as ideias básicas dos conteúdos e conceitos são continuamente aprofundadas, assumindo noções mais elaboradas e adequadas ao estágio de desenvolvimento, e que podem ser utilizadas repetidamente dentro deste processo. Situação observada no caso da estrutura curricular da Educação Musical no 2º ciclo onde os conteúdos musicais são organizados por níveis de aprendizagem, distribuídos pelos elementos da música que vão ser explicados de seguida.

Os níveis constituem etapas na aprendizagem de conteúdos dentro do contexto da área em questão, desde aspetos básicos que progressivamente são explorados de uma forma mais abrangente, possibilitando a ligação entre os níveis, bem como a adição de outros dados relevantes.

Mantendo presente esta linha de pensamento na idealização e preparação das aulas práticas, as planificações incluem os conceitos da música: Timbre, Dinâmica, Ritmo, Altura e Forma; os conteúdos, onde se estabelecem os níveis da espiral a desenvolver dentro das áreas da audição, composição e interpretação; as competências a adquirir pelo aluno em termos de desempenho musical, compreensão dos conceitos e atitudes e valores. Os pontos mencionados estabeleceram as orientações que podem ser aplicadas, além do tipo de atividades e metodologias que na opinião do docente se adequam melhor ao processo de aprendizagem dos objetivos. Inclui também a descrição do material e recursos usados, uma parte de avaliação de

critérios válidos e observáveis, e se necessário, um espaço para reflexão no final da sessão ou outras informações relevantes.

Sendo a prática de ensino supervisionada uma fase crucial na progressão de um caminho musical com tanto por descobrir, os momentos de recolha e leitura de informação relacionada com a temática, organização do material consultado, introdução de conhecimentos e enquadramento com o programa de ensino possibilitaram o enriquecimento das minhas competências para a função de docência, alargando os horizontes sobre a perspetiva do papel do professor no ensino e principalmente do aluno enquanto sujeito no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais, auditivas, motoras e performativas.

Nesse sentido, a elaboração dos planos de aula descritos no relatório<sup>23</sup> resultaram de um conjunto de experiências adquiridas ao longo da minha atividade profissional de ensino e no contacto com os alunos em diferentes contextos escolares; dos conhecimentos transmitidos por docentes sobre a realidade do ensino, relativamente à influência e exigências da sociedade, dos avanços científicos e tecnológicos, cuja compreensão é mais vasta e pormenorizada; da revisão da literatura efetuada no campo do ensino e em particular da educação musical, incluindo material e outros recursos de orientação sugeridos nos manuais. Como propostas de ensino de Educação Musical realizadas em ambiente de sala de aula, procurei desenvolver os conteúdos tendo como base as práticas pedagógicas com as quais me identifico, começando por referir Zoltán Kodály, que apesar de o seu método não estar incluído nos planos de aula, as suas ideias sobre pedagogia musical vão de encontro a alguns valores que eu prezo como professora.

Kodály foi um pedagogo que desenvolveu um trabalho importantíssimo em parceria com Béla Bartók e outros investigadores na recuperação e catalogação da identidade cultural húngara, cultivando desde cedo o contacto com as canções folclóricas e populares típicas do país de uma forma natural, tal como se processa a aprendizagem do idioma materno. Segundo Kodály, o repertório de música folclórica reúne as vivências, características e tradições de um ou mais povos que foram transmitidas ao longo das gerações e que pela sua história deve ser preservado<sup>24</sup>. A nível de ensino, concebe uma educação musical disponível a todos os

---

<sup>23</sup> Ver Apêndices A-H - pp. 61-113.

<sup>24</sup> Mateiro, T., & Ilari, B. (2013) *Pedagogias em Educação Musical*.

cidadãos na construção de uma sociedade culta capaz de valorizar a estética, formalizar o pensamento e agir musicalmente, sendo necessário a aquisição de uma formação mais ampla por parte dos professores. Para isso Kodály desenvolveu cursos de formação onde o seu método foi aplicado, o que em conjunto com os livros e material didático da sua autoria, permitiram a divulgação em diferentes países mediante tradução e adaptação, incluindo Portugal, por intermédio de profissionais na área do ensino e que estiveram em contacto com o pedagogo e o método no ensino de educação musical na Hungria, nomeadamente, Cristina Brito Cruz e Rosa Maria Torres<sup>25</sup>. De seguida destaco a proposta de Emile Jacques-Dalcroze e Edgar Willems, que valorizam a aprendizagem associada ao movimento do corpo na percepção rítmica dos elementos e evolução das faculdades auditivas. Jacques-Dalcroze defende a importância do corpo como intermediário entre os sons e o pensamento e o seu significado em educação musical:

*The child will thus be taught at school not only to sing, listen carefully, and keep time, but also to **move** and think accurately and rhythmically. One might commence by regulating the mechanism of walking, and from thence proceed to ally vocal movements with the gestures of the whole body.* (Dalcroze, 1921, pp. 8)<sup>26</sup>.

Em consonância, as sessões de aula sobre a síncopa, a introdução da música *Purple Rain* de Prince (Neves, Amaral, & Domingues, 2015, pp. 36 e 37)<sup>27</sup> e *Children's Lullaby (Traditional)*<sup>28</sup>, consistiram em exercícios de movimento corporal onde os alunos andavam pelo espaço para compreensão do andamento, pulsação, divisão e ritmos sincopados; o ato de dar um passo em frente no sentido de reforçar o tempo forte e estabelecer as bases para a noção de compasso; a interpretação vocal e mímica da melodia *A Pomba* (tradicional portuguesa)<sup>29</sup>; a expressão corporal traduzida em palmas, estalinhos, batimento dos pés no chão, percutir a mão no peito como forma de distinguir os ritmos na sessão dedicada à alternância de compasso.

---

<sup>25</sup> Torres, R. M. (2015) *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música - Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*.

<sup>26</sup> Dalcroze, E. J. (1921) *Rythm, Music and Education*.

<sup>27</sup> Neves, A., Amaral, D., & Domingues, J. (2015) *100% Música, Educação Musical - 6º ano*.

<sup>28</sup> Taggart, C. C., Bolton, B. M., Reynolds, A. M., Valerio, W. H., & Gordon, E. E. (2000) *Jump Right In: The Music Curriculum*.

<sup>29</sup> Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) - *Cantar Mais*, arr. Carlos Gomes.

O caminho percorrido durante a prática de estágio supervisionada teve também influência de outros pedagogos, como Carl Orff e Edwin Gordon, ao salientar a voz enquanto forma de comunicar por meio de sons as canções escolhidas, entre elas, *A Pomba*, *Purple Rain*, *Uyingcwele Baba*<sup>30</sup> (Neves et al., 2015, p. 34), *Children's Lullaby*, estabelecendo uma linguagem comum com as turmas que envolveu a audição ativa; o trabalho conjunto de aprendizagem de melodias familiares e não familiares; assimilação de padrões rítmicos e melódicos em sílaba neutra por imitação, com reforço do tom de repouso para situar os alunos na tonalidade e tonalidade respectiva; o uso da voz na reprodução de motivos e frases de alturas diferentes e com o mesmo ritmo para preparação das canções; entoar omitindo algumas palavras ou efetuar gestos que traduzam a letra da canção como processo de audição; interpretação ou improvisação musical recorrendo à flauta de bisel e instrumentos de percussão de altura definida e indefinida. A seleção das canções teve como fundamento as suas características; desde a origem, portuguesa ou estrangeira, a importância da música na divulgação de diferentes culturas, o valor pedagógico que possuem considerando a variedade de conteúdos que se pretendem e podem abordar, e a consulta de manuais escolares de educação musical, elaborados por diferentes autores<sup>31</sup>.

Por outro lado, algumas planificações incidiram em tecnologias existentes de composição e criação musical, nomeadamente, uma demonstração do programa *Audacity*, através do qual é possível alterar um exemplo musical na dimensão e tipo de ficheiro, seleccionar apenas um excerto, copiar, remover ou adicionar secções, incluir ou retirar faixas (no caso de haver mais do que uma faixa), modificar o ataque ou final do som ou exemplo, alterar a dinâmica, timbre, andamento ou direcção da reprodução auditiva. Por sua vez o *Musescore* é um programa de composição de obras musicais em notação; a sua aplicação permite transcrever partituras, criar composições para várias formações orquestrais, de música de câmara, jazz, instrumental Orff e outras percussões corporais, adaptar alguns instrumentos de música antiga ou de outros países, bem como adequar a armação de clave dos instrumentos transpositores<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> Canção Tradicional Zulu - África do Sul.

<sup>31</sup> Neves, A., Amaral, & D., Domingues, J. (2015) *100% Música, Educação Musical - 6º ano*; Taggart, C. C., Bolton, B. M., Reynolds, A. M., Valerio, W. H., & Gordon, E. E. (2000) *Jump Right In: The Music Curriculum*; Castro, A., & Figueiredo, I. (1997) *Companhia dos Sons 6 - Educação Musical 6º ano*.

<sup>32</sup> Resultado das composições feitas no programa *Musescore* pelos alunos - consultar apêndice I – pp. 114.

Tal como foi referido, o relacionamento dos alunos com os colegas e o docente constituem uma parte indispensável do universo escolar e na minha opinião, podem definir um ambiente em sala de aula mais compreensivo, organizado, que incentive a aprendizagem de ambas as partes de forma construtiva e a evolução na área em estudos posteriores.

A constituição das turmas representa um número de alunos considerável, se analisarmos o total de turmas a cargo de um professor numa média de 28 alunos, com características bem distintas e composta por indivíduos provenientes de vários contextos económicos, sociais e étnicos inseridos numa comunidade escolar que visa a inclusão e a valorização do indivíduo<sup>33</sup>. Nesta realidade destaca-se o papel do professor, que idealiza as suas aulas tendo em vista a educação de qualidade e a aquisição das competências necessárias a uma formação equilibrada que promova a realização pessoal do aluno como principal interveniente. Trata-se de uma função exigente pela responsabilidade de ensinar uma disciplina com rigor e exatidão de modo que todos compreendam os seus propósitos, e ao mesmo tempo levar os alunos a descobrir, interpretar, e criar uma perspetiva consciente, fundamentada e crítica sobre a música.

Contudo, os professores deparam-se constantemente com situações expectáveis de esclarecimento de dúvidas, assuntos relacionados com os alunos fora da sala de aula, incumprimento dos requisitos ao normal funcionamento da disciplina, como a falta de material (manual, caderno de música, flauta de bisel), faltas de alunos e comportamento inadequado, que podem criar limitações ao ensino.

Durante as aulas lecionadas na Prática de Ensino Supervisionada (PES), deparei-me com momentos em que os alunos demonstraram algum desinteresse o que veio a originar conversas entre colegas, dificultando por vezes a audição dos exemplos musicais para identificação auditiva de instrumentos e os timbres característicos; argumento apontado por alunos que procuraram participar na atividade, podendo também ser causado pela duração da própria tarefa, ou pela demora no começo da aula devido a problemas imprevistos na instalação dos recursos a utilizar, como o computador, na projeção de imagens na tela, o leitor de CD e colunas para os registos auditivos provocou alguma distração dos alunos, quebrando a sequência normal da aula. Em resposta a este tipo de comportamento, aguardava que se acalmassem e aos poucos voltava ao assunto da aula; se se tratasse de um caso isolado de um

---

<sup>33</sup> Diário da República, 1ª série - n.º 166 – art. 3.º, Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Consultar Anexo B, p. 130.



aluno a conversar, pedia-lhe que demonstrasse o exercício ao resto da turma, que sugerisse uma ideia ou padrão rítmico reproduzido com percussão corporal, ou ainda procurava explicar aos alunos que certas atitudes em sala de aula como falarem em simultâneo, estarem distraídos e distraírem os colegas podiam dificultar o raciocínio do professor e a consequente quebra na ligação entre as atividades, por essas razões, iria continuar a sessão, evitando elevar o tom de voz e os alunos teriam que ajudar tentando manter-se atentos.

### 3 Componente Pedagógica das Canções

Nas instituições de ensino, dos recursos materiais promotores da formação educativa e merecedores de evidência destacam-se os equipamentos para educação musical e plástica e os manuais escolares<sup>34</sup>.

De acordo com a lei nº47/2006 de 28 de Agosto, o termo manual escolar define:

(...) o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico (...) apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor<sup>35</sup>.

Resultado de um planeamento e preparação prévia, fruto da parceria entre docentes e entidades responsáveis, os manuais de Educação Musical têm sido alvo de revisão e atualização, respondendo às particularidades inerentes ao ensino desta disciplina num contexto social em movimento e grande evolução, motivado pelas inovações tecnológicas, onde as crianças podem aceder com maior facilidade a um número infindável de exemplos musicais disponíveis na internet através de qualquer dispositivo móvel, contudo, os formatos em que são reproduzidos nem sempre garantem a melhor fidelidade e qualidade sonora da gravação original.

Por essa razão, é possível constatar a divulgação de uma variedade substancial de géneros e estilos musicais produzidos um pouco por todo o mundo, favorecendo o conhecimento e possibilidade de escolha musical existente de uma forma mais seletiva, dependendo do estado de espírito ou com as que mais se identificam; o que também pode ser influenciado pelo meio envolvente na interação com a família, amigos e locais que frequentam. Estes argumentos demonstram que ao iniciar uma educação em música, os alunos transportam consigo um conjunto de vivências musicais anteriores, na sua maioria, obtidas

---

<sup>34</sup> Diário da República. 1ª série - nº166 - art. 44º, Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Consultar Anexo C, p. 131.

<sup>35</sup> Diário da República. 1ª série - nº165 - art. 3º, Decreto-Lei nº 47/2006 de 28 de Agosto. Conceitos, b). Consultar Anexo D, p. 132.

através dos meios de comunicação mencionados, o que em paralelo com o ensino pode despoletar a vontade das crianças e jovens em frequentar uma formação vocacional.

Atualmente, os manuais de educação musical representam um suporte didático na área de música, tendo em conta o número de edições produzidas regularmente para as instituições de ensino, e são o elemento central do presente relatório, na questão do valor pedagógico das canções para o ensino de música.

### 3.1 A Prática de Ensino Supervisionada inserida no Projeto de Investigação “Que canção cantar para educar?”

Em concordância com o Projeto de Investigação “Que canção cantar para educar?”<sup>36</sup>, o estudo deste tema cultivou a procura de um significado para a problemática das motivações que levam os professores a escolherem determinadas canções dentro do repertório existente e o seu enquadramento nos critérios de aprendizagem; um assunto debatido em grupo com os professores estagiários, professores auxiliares e professores orientadores de forma a consolidar ideias e fomentar a troca de opiniões. No sentido de fundamentar o tema, procedeu-se a uma série de entrevistas<sup>37</sup> orientadas pelos professores estagiários e cuidadosamente analisadas pelos professores cooperantes que amavelmente se disponibilizaram a participar e responder, demonstrando interesse e colocando questões.

As entrevistas organizaram-se entre todos os professores estagiários encarregues de programar e elaborar as questões aos docentes de cada instituição onde decorreu o estágio, com o objetivo de refletirem sobre as canções que utilizam nas aulas de educação musical tendo em conta o caráter educativo, isto é, quais as características que as tornam importantes no ensino.

Desta forma, os professores cooperantes na escola sediada no concelho de Vila Franca de Xira, e contando também com a participação de um professor de outro estabelecimento de

---

<sup>36</sup>                      Resumo                      da                      investigação                      sob                      consulta                      em  
<https://www.dropbox.com/s/grvx8bx4fbr8wi2/Que%20can%C3%A7%C3%A3o%20cantar%20para%20educar.pdf?dl=0>.

<sup>37</sup> Entrevistas transcritas podem ser consultadas na secção dos apêndices - Apêndice J - pp. 115-125.

ensino que gentilmente se voluntariou para este estudo, escolheram nove canções dentro do repertório incluído no manual, recursos musicais aos quais acedem e também composições originais, atendendo a fatores como o incentivo aos alunos do 5º ano que se deparam com uma nova situação numa escola diferente; a temática “Natal no Mundo” com músicas de Natal de vários países; questões relacionadas com a fase da adolescência; a identidade cultural portuguesa e de outros países; o festival eurovisão da canção; a celebração do dia do pai; o significado da letra do ponto de vista histórico; o papel da música como suporte para a arte cinematográfica.

Partindo daqui, após uma análise cuidada, classificaram as canções mediante as ideias principais que sobressaíram, pelo uso de constructos que sintetizam a finalidade pedagógica do material musical nas seguintes categorias:

- Técnicas utilizadas - como a língua em que está escrita, o compasso (métrica), o ritmo, melodia e altura dos sons;
- Objetivo a que se destinam, ou seja, se se trata de um tema a solo, se é indicado para a prática instrumental e/ou vocal, se serve de suporte para outras artes;
- O contexto onde se insere, no caso da música tradicional, Pop, Rock, Jazz, clássica ou contemporânea;
- Do ponto de vista cognitivo, pela mensagem que transmitem, a partilha da identidade cultural de um país ou região;
- As emoções que exprimem;
- A parte criativa da composição.

No total, foram realizadas seis entrevistas, procedendo-se à contextualização sobre o que era pretendido, através de uma explicação prévia da problemática existente. As mesmas foram gravadas, exceto uma por falta de recursos digitais de captação de som, servindo de apoio auditivo à sequência de ideias que surgiram durante a sua elaboração.

Como técnicas utilizadas neste estudo inclui-se o *Repertory Grid*, cuja definição pode ter várias interpretações, como por exemplo, um conjunto de escalas de classificação que se baseiam nos constructos formalizados pelo indivíduo como tema de realização da classificação; sendo igualmente designada como uma forma estruturada de entrevista, com ou sem classificações que alcançam uma descrição direta, sem influência do entrevistador; um meio de efetuar um estudo piloto que precede outras técnicas convencionais de pesquisa; um dispositivo que estabelece a ligação entre técnicas de pesquisa qualitativas e quantitativas

(citado em Jankowicz, 2004, p. 15)<sup>38</sup>. Devi Jankowicz apresenta uma definição do termo *grid*<sup>39</sup>, consistindo numa escala de classificação de procedimentos que permitem descrever o modo como um indivíduo vê o mundo ou parte dele na sua própria concepção.

Esta técnica inicialmente desenvolvida por George Kelly é constituída por um tema, os elementos a avaliar, os constructos e as classificações. Regressando aos constructos, representam a unidade básica de descrição e análise, uma forma de interpretar determinado assunto, situação, atribuir um significado a algo. Ao aplicar o constructo, é necessário definir um contraste que caracterize realmente a intenção do entrevistado (Jankowicz, 2004, pp. 8-11). Um pressuposto idealizado por Kelly na sua teoria sobre a compreensão humana<sup>40</sup>, na qual Jankowicz afirma que a realidade e a construção que fazemos dela depende dos contrastes em vez de absolutos, reforçada pela citação: *A person's construct system is composed of a finite number of dichotomous constructs* (citado em Jankowicz, 2004, p. 11).

Em suma, ao utilizar o *Repertory Grid*, convém realizar um levantamento dos constructos descritos pelo entrevistado, de uma forma precisa mantendo a ideia original, sem influência de quem conduz a entrevista; o que implica a compreensão profunda do sentido que o primeiro atribui aos constructos, questionando os participantes e examinando as respostas dadas.

### 3.2 Resultados

Concluindo as entrevistas, os dados foram analisados e organizados de acordo com os elementos propostos, neste caso, as canções escolhidas pelos professores cooperantes, e os respetivos constructos inseridos, como anteriormente referido, nas categorias de técnica, uso, contexto, cognitivo, emoção e criatividade (composição); informações vitais ao seguimento da investigação para a fase de catalogação e análise fatorial pela observação de correlações entre as canções e dos pontos em comum, atribuindo uma escala de avaliação qualitativa ordinal, numerada de 1 a 5 cujos extremos caracterizam o polo explícito, estabelecendo a

---

<sup>38</sup> Jankowicz, D. The Easy Guide to Repertory Grids.

<sup>39</sup> Significado: grelha/ rede.

<sup>40</sup> Kelly, George. (1958) *Personal Construct Theory*.

definição de “concordo totalmente” para o número 1 e “discordo totalmente” para o número 5; a restante numeração refere o polo implícito dos constructos<sup>41</sup>.

Posteriormente, os professores estagiários dedicaram-se à recolha dos dados sujeitos a divulgação e comparação em grupo no sentido de assimilar as informações para posterior reflexão e conclusão. Reunidas as condições, apresentou-se o repertório de canções selecionadas pelos entrevistados, e os respetivos constructos; observando-se no geral a ausência de referência à componente criativa da composição em tempo real, ou seja, a improvisação, o que revela uma maior incidência da área da interpretação e audição em detrimento da composição na abordagem dos níveis de conceitos musicais; além de constatar a existência de apenas um constructo de carácter emocional.

### 3.3 Discussão

O presente estudo resultou da formalização de um tema atual associado ao recurso dos manuais escolares na disciplina de educação musical. Coloca-se aqui uma questão relacionada com as motivações que levam um professor a escolher determinados materiais, dos quais, suportes digitais ou de leitura, para a seleção de canções baseadas nos constructos que podem ser ou não musicais enquanto características válidas ao ensino em música.

Da análise dos resultados obtidos, verificou-se uma tendência dos professores cooperantes em selecionar canções sugeridas pelos manuais escolares para este estudo nas mais diversas atividades, o que pode indicar, num contexto mais generalizado, fatores como a facilidade de consulta e a praticabilidade das propostas descritas nos manuais dos exercícios a seguir para a compreensão dos conceitos e conteúdos, ou casos de desmotivação dos professores causada pelo *burn-out*<sup>42</sup>; a falta de criatividade pelas mais diversas razões, entre elas, por ser uma prática pouco familiar que exige a preparação e conhecimento em causa, ou por outro lado, o processo criativo é afetado pelo comportamento dos alunos e a experiência correu mal; a ausência de outros recursos que auxiliem a educação musical nas instituições de ensino, são ainda uma realidade e podem também justificar o recurso aos manuais.

---

<sup>41</sup> *Repertory Grid* elaborado aos professores cooperantes pode ser consultado no Apêndice K-L, pp. 126-127.

<sup>42</sup> Palavra que significa exaustão ou fadiga a nível físico e psicológico, provocado pelo excesso e sobrecarga da intensidade do trabalho.

Remetendo para os constructos analisados, a vertente emocional tem pouco destaque, eventualmente, devido ao contexto de sala de aula, ocupadas por turmas com quase trinta alunos que partilham o mesmo espaço mas percursos e experiências musicais variadíssimas, podendo resultar em diferentes perspetivas, e preferências musicais bem vincadas, indo de encontro à ideia que numa canção, o sentimento que de acordo com o professor ou de aluno está implícito, pode ter uma conotação oposta ou até inexistente, sob o ponto de vista de outro aluno.

Além disso, é pertinente esclarecer determinadas ocorrências durante a esquematização das entrevistas, tendo como base os resultados obtidos, tais como, o interesse reduzido nos procedimentos da entrevista e a dificuldade em compreenderem em concreto o que era pretendido, talvez pela inexatidão das informações cedidas pelos professores estagiários.

Foram detetadas limitações que de uma forma ou de outra influenciaram os resultados, derivadas da constituição do público-alvo num total de seis indivíduos, um grupo bastante restrito; os dados recolhidos nas entrevistas pretendiam ser inseridos na ferramenta *Webgrid* 5, que realiza uma análise fatorial, estabelecendo correlações e analisando os pontos em comum, porém, devido a problemas de acesso, a grelha foi preenchida pelos professores estagiários.

Sumariamente, os resultados descritos revelam a opção dos docentes de educação musical recorrerem aos manuais disponíveis como modelo de planificação para a disciplina, em vez de serem apenas uma orientação ou recursos que despertem a curiosidade do professor para questionar o seu método de ensino, num processo de mudança que o auxilie a compreender a melhor maneira de atuar face às necessidades do aluno e a realidade que o rodeia (Palheiros, 1993, p. 8). Destacaram-se aqui duas implicações relevantes para o ensino, a primeira tem a ver com a sobrevalorização dos manuais escolares e a dificuldade ou reticência em explorar aspetos criativos, sendo talvez um reflexo do tipo de formação académica e experiência profissional centradas principalmente na vertente clássica, levando ao ensino dos conteúdos musicais, aprofundando pouco a parte de improvisação e criatividade. A segunda sugere a participação em formações incidindo nas áreas menos exploradas, que complementem os conhecimentos adquiridos, uma vez que a formação académica pode ser insuficiente.

#### 4 Conclusão

A importância da formação do indivíduo está subjacente à condição humana, tal como a música deve ser entendida intelectualmente, questionando a qualidade estética de uma arte que se exprime pela reprodução sonora de diferentes linguagens estilísticas e formais muito peculiares<sup>43</sup> (ME-DGEBS, 1991, p. 213).

Esta fase final do relatório vem acompanhada de um sentimento de realização incalculável; em retrospectiva, lembro com carinho e algum saudosismo o primeiro contacto com a instituição de ensino superior, a realização dos pré-requisitos para a aceitação no curso de Mestrado em Ensino de Educação Musical no ensino básico (2º ciclo), a reunião com os professores que ministram as unidades curriculares de ensino e a apresentação da turma do 1º ano de mestrado, que inicialmente era constituída por oito alunos.

São inúmeros os momentos que guardo da experiência proporcionada pelo curso, desde os professores das disciplinas pertencentes ao programa do mestrado que demonstraram grande empenho e profissionalismo dentro das áreas específicas, ao conteúdo das mesmas que apesar de explorarem diversos focos de estudo, convergiam para um objetivo comum; a relação de cordialidade e respeito construída entre professores e alunos, desde a partilha de vivências sobre as aulas de educação musical e a realidade das escolas, até ao interesse em ajudar e orientar os mestrados no desenvolvimento do relatório; em relação aos alunos, que nos seus percursos acabaram por criar alguns laços de amizade reforçados de um modo saudável, pelo trabalho em conjunto, incentivando cada um a melhorar enquanto pessoa e futuro docente.

O ano letivo de 2015/2016 ficou marcado por vários acontecimentos, destacando a frequência no mestrado, que tal como enuncio no capítulo da introdução, contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto pessoa e fortaleceu as minhas competências, alargando a visão sobre a conceção do ensino de educação musical em Portugal e as ligações com ideais de educação noutros países. Achei interessante a constituição das turmas nalgumas disciplinas, reunindo a generalidade dos alunos de mestrado, pois a presença de todos no mesmo espaço, favoreceu os trabalhos de grupo e o debate de questões levantadas sobre a temática da educação na opinião de indivíduos com experiências em áreas tão distintas.

---

<sup>43</sup> ME-DGEBS. (1991). Organização curricular e programas - Vol. I - Ensino Básico - 2.º ciclo.



Num registo mais específico, os conteúdos ensinados no curso que frequente propunham modelos e investigações de autores sobre teorias de comportamento; metodologias que revolucionaram o ensino de Educação Musical, inseridas e adotadas em vários países; a contextualização e implementação da escolaridade ao longo da história e seus intervenientes; a situação do ensino em Portugal num período mais recente e adaptações decorrentes das exigências da sociedade. Numa vertente mais prática, os mestrandos tiveram a oportunidade de analisar uma das metodologias relativamente aos pressupostos em que assenta a respetiva teoria<sup>44</sup>, e aplicar os conceitos ao participar em sessões orientadas por docentes convidados, bem como na planificação de uma sessão em conjunto, destinada a um pequeno grupo de crianças na companhia dos pais que participaram nas atividades, respondendo aos estímulos dos orientadores da sessão e ao mesmo tempo, observando o comportamento das crianças. Realizou-se igualmente um plano de aula individual com vista a simular uma situação em contexto de sala de aula, composto pelos conceitos da música e respetivos conteúdos, nas áreas de audição, interpretação e audição, orientada para a apresentação de uma canção com base nas metodologias estudadas, procedendo ao registo dos objetivos pretendidos e conteúdos a transmitir; à descrição das atividades a realizar com os alunos; o tempo estimado para cada exercício, recursos utilizados e elementos de avaliação.

Desenvolveu-se ainda um programa que incluiu o repertório de canções escolhidas pelos mestrandos, refletindo o seu gosto pessoal ou o significado sentimental atribuído a uma música num momento importante da vida. A seleção dos temas foi alvo de avaliação, dentro do número de propostas que incluíram exemplos de música brasileira, portuguesa (fado, Rock, popular e tradicional), no sentido de serem adaptados ao grupo e capacidade instrumental, considerando que a apresentação das músicas foi interpretada pela turma, com o auxílio dos professores e destinava-se a um público composto por crianças do ensino básico.

A transição para o 2º ano do curso trouxe uma nova série de desafios e descobertas com a realização da Prática de Ensino Supervisionada (PES), em parceria com os estabelecimentos de ensino atribuídos pelo professor orientador e designados para o efeito. Deste modo, os mestrandos prepararam-se para as duas etapas da investigação no local onde o professor cooperante exerce a sua atividade docente: uma fase de observação presencial num contexto direto e real de aula, na qual os professores estagiários também puderam auxiliar ativamente e registaram as situações mais pertinentes, como a abordagem do programa

---

<sup>44</sup> Gordon, E. *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*.

curricular e as metodologias utilizadas, os exercícios propostos e reações do (s) aluno (s) quando eram chamados a intervir ou participar; os momentos de interrupção da matéria em que o professor cooperante aguardava em silêncio que a turma gradualmente se apercebesse dessa mudança, ou intervinha de imediato quando os alunos elevavam o tom de voz interpelando o professor cooperante ou um colega do lado oposto da sala, conversavam, riam, utilizavam a flauta sem lhes ter sido solicitado (soprar no bisel emitindo um som agudo, rodar o instrumento na mesa ou tentarem equilibrá-lo na vertical, muitas vezes caindo ao chão e agredir um colega com o mesmo), durante a descrição de um exercício, realização de uma tarefa, revelando alguma falta de atenção confirmada pelo desconhecimento do assunto referido quando os alunos eram questionados.

Este registo direto pretendia servir de orientação posterior para o desenvolvimento dos planos de aula tendo a informação sobre as turmas e suas características, e para a elaboração do relatório de estágio focando a análise comportamental, através de indicadores que definem exatamente o comportamento observado. Ao dispor dos dados recolhidos, foi possível inferir na viabilidade do comportamento ser alterado ou não, tendo em conta a sua interferência com as regras da instituição ou quando as regras são pouco claras. Segundo Kaplan, aplicar o teste “e daí?” pode servir como modelo para decidir se o comportamento do aluno deve ser alterado, na eventualidade de prejudicar o bem-estar físico, emocional, social ou académico de outro aluno ou indivíduo, e, nos casos em que isso se verifique, adequar medidas que modifiquem o comportamento, considerando fatores em que o comportamento resulta de uma questão cultural<sup>45</sup> (Kaplan, 1995, pp. 59-61). O facto de se ter verificado a intervenção do professor cooperante nalguns momentos da aula pode ser indicador de um comportamento observado que foi inadequado, dentro dos contornos acima mencionados.

Como segunda etapa delineou-se uma fase prática em que as sessões eram orientadas pelos professores estagiários, que conjugaram as ideias e informações recolhidas com as orientações teóricas e metodológicas para a sua experiência prática nas sessões planeadas.

Numa opinião pessoal, a passagem da fase de observação para a prática letiva sucedeu naturalmente, o professor cooperante colocou-nos desde o início das observações completamente à vontade e dispôs-se a ajudar em qualquer dúvida que tivéssemos, dado que, como referi, as aulas observadas contaram também com a participação dos professores

---

<sup>45</sup> Kaplan, J. S. (1995) *Beyond Behavior Modification* - chapter 3.

estagiários na execução dos exercícios, esclarecimento de dúvidas e nas avaliações práticas com ou sem instrumento. Assim, pudemos ter uma ideia mais concreta da dinâmica das turmas, no que respeita aos conteúdos aprendidos e sua aplicação nas atividades abordadas na aula, como por exemplo, a sugestão de ritmos com percussão corporal e reprodução dos alunos, em grupo ou individualmente, bem como o uso da voz, flauta de bisel e Instrumental Orff de altura definida e indefinida para avaliação de parâmetros como a pulsação, duração do som, macro e microtempos, afinação, reconhecimento auditivo da altura dos sons na sua progressão melódica e harmónica, distinção ou alteração tímbrica de instrumentos musicais a solo e em grupos da mesma família ou de famílias diferentes, técnica instrumental de sons familiares e não-familiares, interpretação, composição e improvisação nestas formas de expressão musical.

A observação e participação dos professores estagiários revelaram ser determinantes na interação com os alunos e compreensão do método de trabalho implementado pelo professor cooperante, anteriormente apresentado na secção dedicada às aulas observadas, cujas diretrizes foram para mim um enorme incentivo em questões de idealização, planeamento e organização das aulas lecionadas, dos valores e atitudes que devem guiar um professor numa relação de respeito com os alunos pela sua individualidade, e a tentativa de adaptar com objetivos bem definidos, a sequência da linguagem musical a transmitir, tornando-a acessível a todos numa construção da aprendizagem em comum, perante as dificuldades e limitações que se observem.

Pude constatar, durante as aulas de observação e prática letiva alguns casos em que os alunos demonstraram dificuldades na realização de exercícios propostos, como por exemplo, a reprodução e diferenciação de ritmos associados à duração dos sons, na leitura de células rítmicas, as dedilhações a utilizar na flauta ao executar as passagens melódicas (frases) e entoar a altura dos sons afinado; estes dois casos foram mais notórios nas intervenções individuais, provavelmente porque os alunos se sentiram observados e avaliados pelos colegas de turma e tiveram receio de falhar, optando, em certas situações por desistir, afirmando que não conseguiam fazer a tarefa por ser muito difícil e ainda, um aluno argumentou que a mãe lhe tinha apontado a incapacidade de cantar. Porém, houve alunos que apesar das dificuldades com que se depararam, voltaram a insistir, num andamento mais lento, ou antecipando o som ou posição seguinte.

Em termos comportamentais, as reações aqui mencionadas variam conforme a criança, atuando em simultâneo aspetos como a personalidade, vivências adquiridas, o interesse pela

matéria, e a sua visão do mundo, e outros influenciados pelo meio que o rodeia. Considero que a função do professor e dos encarregados de educação é crucial para o desenvolvimento pleno do indivíduo, pois à semelhança do pensamento manifestado na introdução, a compreensão que o docente adquire da atitude dos educandos deve ser corretamente interpretada de maneira a encontrar uma solução ou resposta viável ao estímulo, sem prejudicar o ambiente escolar no contexto de sala de aula<sup>46</sup> (Nogueira, no prelo). Nesse sentido, Kaplan, ao ilustrar um caso onde os alunos, salvo raras exceções, não completam o trabalho de casa estipulado pelo professor o qual desconhece as razões deste resultado, apresentando de seguida ao leitor várias explicações para o sucedido, sugere que determinado comportamento pode partir de diferentes origens ou causas, conforme o aluno, e de modo a perceber esta ou outra questão, devemos proceder ao diagnóstico das causas dos problemas comportamentais, indicando a análise funcional e a modificação de pré-requisito como os métodos mais adequados a aplicar<sup>47</sup> (Kaplan, 1995, pp. 91-96).

Ao refletir sobre os contextos de sala de aula orientados pelo professor cooperante e professores estagiários constato semelhanças entre si no que respeita à planificação das aulas, cujos conceitos musicais e respetivos conteúdos, domínios e competências se basearam nos conteúdos programáticos instituídos para o 2º ciclo e estabeleceram um seguimento com o planeamento de aulas formalizado pelo professor cooperante, além de se basearem no manual de educação musical para o 6º ano<sup>48</sup> e outros recursos didáticos. Por outro lado, encontraram-se diferenças salientadas pela experiência na resolução de conflitos, a preparação e assertividade a divulgar os passos para alcançar os objetivos propostos, e sobretudo a forma de estar e comunicar com os alunos, que resultaram em cenários particulares de resposta dos alunos e no comportamento de duas turmas, dependendo do professor estagiário.

Para finalizar, a fase final do relatório centrou-se na questão principal deste relatório acerca dos critérios que devem ser ponderados na seleção de canções para a educação musical, sejam eles de carácter didático ou tenham outro propósito. Do debate encaminhado pelo professor orientador e professores estagiários ficou delineado um tema em comum a desenvolver por todos com as mesmas orientações; conceção de perguntas relacionadas com a problemática e formalização das entrevistas aos professores cooperantes de onde cada um deu

---

<sup>46</sup> Nogueira, J. (no prelo). *A aprendizagem segundo os modelos comportamentais*.

<sup>47</sup> Kaplan, J. S. (1995) *Beyond Behavior Modification - chapter 4*.

<sup>48</sup> Neves, A., Amaral, D., & Domingues, J. (2015) *100% Música, Educação Musical - 6º ano*.

o seu parecer na escolha de canções e atribuição de constructos. Posto isto, compararam-se duas canções com critérios semelhantes com uma terceira no sentido de determinar com clareza o adjetivo ou frase atribuída expressa pelo entrevistado.

O levantamento dos constructos permitiu o preenchimento do *Repertory Grid*, analisar os dados obtidos e conceber algumas deliberações gerais.

## Referências

- Boli, J., Ramirez, F., & Meyer, J. (1985, May). Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. *Chicago Journals*, Vol. 29, nº 2, pp. 145-170.
- Bruner, J. S. (1999). *The Process of Education* (25<sup>th</sup> ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Castro, A., & Figueiredo, I. (1997). *Companhia dos Sons 6: Educação Musical 6º ano*. Porto: Areal Editores.
- Dalcroze, E. J. (1920). *The Eurhythmics* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Constable & Company Ltd. Recuperado de <https://archive.org/details/jaquesdalcrozeme00jaqu>.
- Dalcroze, E. J. (1921). *Rythm, Music and Education*. (Harold F. Rubinstein, Trad.). New York: The Knickerbocker Press. Recuperado de <https://archive.org/details/rhythmmusicande00jaqugoog>.
- Gordon, E. E. (s.d.). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gorski, P. S. (2003). *The disciplinary revolution: Calvinism and the rise of the state in early modern Europe*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Herculano, A. (1841). *Instrução Pública - Opúsculos* (Vol. VIII, p. 109). Lisboa: Tavares Cardoso & Irmão.
- Jankowicz, D. (2004). *The Easy Guide to Repertory Grids*. West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.
- Kaplan, J. S. (1995) *Beyond Behavior Modification* (3<sup>rd</sup> ed.), 53-132. Austin, Tx: Pro-Ed.
- Kelly, G. (1958). Personal Construct Theory. *Cognitive Therapy and Research*, Vol. 1, nº 4, 1977, pp. 355-362.
- Marsalis, W. (2015, August, 23). 2:19 Blues - Wynton Marsalis Septet at Jazz in Marciac 2015 [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ATajmT5BD6M>
- Mateiro, T., & Ilari, B. (Org.). (2013). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Editora Intersaberes.
- ME-DGEBS. (1991). *Educação Musical*. In DGEBS. (Ed.), *Organização curricular e programas - Vol. I - Ensino Básico - 2.º ciclo*. (pp. 211-228). Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Neves, A., Amaral, D., & Domingues, J. (2015). *100% Música: Educação Musical - 6º ano* (3ª triagem). Lisboa: Texto Editores, Lda.

- NFL (2016, February, 12). Prince Performs “Purple Rain” During Downpour - Super Bowl XLI Halftime Show - NFL [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7NN3gsSf-Ys>.
- Nogueira, J. (no prelo). A aprendizagem segundo os modelos comportamentais. In Veiga, F. H. (Coord.). (2013). *Psicologia da Educação - Teoria, Investigação e Aplicação: Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Palheiros, G. B. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório: Uma avaliação do currículo*. Lisboa: APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Practiceviolin (2010, October, 31). Violin Practice Mute [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9lcOFKL9jVw>
- Ramirez, F., & Boli, J. (1987, January). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *American Sociological Association*, Vol. 60, nº 1, pp. 2-17.
- Soysal, Y., & Strang, D. (1989, October). Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe. *American Sociological Association*, Vol. 62, nº 4, pp. 277-288.
- Taggart, C. C., Bolton, B. M., Reynolds, A. M., Valerio, W. H., & Gordon, E. E. (2000) *Jump Right In: The Music Curriculum*. Chicago: Gia Publications, Inc.
- Torres, R. M. (2015). *As Canções Tradicionais Portuguesas no ensino da Música: Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály* (2ª ed.). Alfragide: Editorial Caminho.
- Tusenplanet (2016, September, 4). Musica electronica y sintetizadores [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fxPw7a4wUeA>.
- Warner Bros, Entertainment (2014, January, 31). Purple Rain [Arquivo de vídeo]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=\\_DL4oH-yIF8](https://www.youtube.com/watch?v=_DL4oH-yIF8).
- Decreto-Lei n.º 42994, de 28 de Maio de 1960*. Alteração ao Programa do ensino primário e declara a frequência obrigatória da 4ª classe para todos os menores. Recuperado de <https://dre.tretas.org/dre/240108/decreto-lei-42994-de-28-de-maio>.
- Decreto-Lei n.º 45810 de 9 de Julho de 1964*. Alargamento da escolaridade obrigatória para o 5º e 6º ano. Recuperado de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/578769/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%2045810+de+9+de+Julho+de+1964+>.
- Decreto-Lei n.º 47211 de 23 de Setembro de 1966*. Disposições complementares ao Decreto-Lei n.º 45810 de 9 de Julho de 1964. Recuperado de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/480165/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%2047211+de+23+de+Setembro+de+1966+>.
- Decreto-Lei n.º 46 de 14 de Outubro de 1986*. Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Recuperado de <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo>.

*Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.* Alteração à Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro: Acesso e financiamento do ensino superior. Recuperado de <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo>.

*Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto.* Estabelecimento do regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e a consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Recuperado de <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo>.

*Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho.* Princípios orientadores para organização e gestão dos currículos, avaliação dos conhecimentos e capacidades dos alunos do ensino básico e secundário. Recuperado de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/178548/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%20139%2F2012+de+5+de+Julho>.



## Glossário

*A CAPELLA*: forma de canto onde o músico ou grupo de músicos interpreta uma obra musical sem acompanhamento instrumental.

*ANACRUSE*: em música, define um som ou conjunto de sons que precedem o tempo forte do compasso seguinte de uma frase ou motivo musical.

*ARMAÇÃO DE CLAVE*: define as alterações ou acidentes (sustenidos e bemóis) colocadas no início da pauta musical e que alteram o respetivo som, conforme o número de alterações utilizadas.

*AUDIAÇÃO*: ou *audiation*, é a compreensão auditiva e mental da música quando o som está ausente ou nunca esteve fisicamente presente. Conceito diferente de imitação ou memorização.

*BEATBOX*: percussão vocal na reprodução de instrumentos de percussão com a voz, boca e nariz e outros instrumentos musicais, além de efeitos sonoros.

*DEDILHAÇÕES*: posição correta dos dedos de um músico na prática instrumental.

*CAMPÂNULA*: nos instrumentos de sopro, a campânula é a parte do tubo do instrumento que alonga, permitindo a produção de efeitos sonoros, como a alteração do timbre pelo uso da surdina ou até da mão, nos instrumentos da família dos metais.

*CODA*: parte final de uma obra ou trecho musical.

**ESCALA DIATÓNICA:** sequência de sons por graus conjuntos onde a primeira nota da escala (I grau) é a mesma que a última (VIII grau) num intervalo de 8ª.

**FLATTERZUNGE:** técnica usada por instrumentistas de sopro que consiste na vibração da língua produzindo o característico som “Frrr” ou “Grrr”, ao usar também a garganta, vibrando as cordas vocais.

**FINE:** na escrita musical, pode haver compassos que se repetem pelo recurso ao sinal de repetição. Aqui o compositor pode adicionar o termo *Fine* como indicação de fim da peça, obra ou trecho.

**INTERVALO HARMÓNICO:** distância entre dois sons que ocorrem em simultâneo de altura diferente.

**INSTRUMENTOS TRANSPOSITORES:** instrumentos que devido à sua construção emitem sons que não correspondem ao som real da nota escrita. Estabeleceu-se uma regra onde para cada família de instrumentos, a mesma dedilhação corresponde à altura do som na pauta, mesmo que auditivamente soe diferente.

**MACROTEMPOS:** num padrão rítmico (conjunto de sons), representam os tempos fundamentais. Se considerar uma métrica usual binária em compasso 2/4 as semínimas  $\text{q}$  são os macrotempos realizados; numa métrica usual ternária em 3/4, as mínimas pontuadas  $\text{h}$  são os macrotempos.

**MICROTEMPOS:** divisões iguais de um macrotempo; assim, na métrica usual binária em compasso 2/4, os microtempos executados são pares de colcheias  $\text{e e}$ , e na métrica usual ternária em compasso 3/4, os grupos de três semínimas  $\text{q q q}$  são os microtempos executados.

**MONOFÓNICO:** linha musical melódica que pode ser cantada ou tocada por um músico ou por vários em uníssono ou à distância de intervalo de oitava.

**NOTACIONAL:** deriva de notação e define o conjunto de sinais convencionais, na representação simbólica dos conceitos de duração, altura, ritmo, timbre, dinâmica, forma e outros aspetos de uma obra musical.

**PIZZICATO:** técnica utilizada pelos instrumentistas de corda baseada na prática musical de um instrumento sem o arco, ou seja, as cordas são beliscadas, em vez de friccionadas.

**POLIFÓNICO:** estilo musical onde várias vozes ou partes musicais são combinadas de maneira contrapontística (mantendo a individualidade da linha).

**SURDINA:** dispositivo que pode ser colocado num instrumento para alterar o timbre ou diminuir o seu volume sonoro.

**SÍLABA NEUTRA “BAH” E “BAM”** sílabas sem sentido, sugeridas na metodologia de Edwin Gordon e que substituem as sílabas tonais e rítmicas para executar um padrão.

**SÍNCOPIA:** forma rítmica onde a acentuação do tempo forte se desloca para o tempo fraco ou parte fraca do tempo.

**TEMPO FORTE:** maior intensidade sonora de um som na acentuação dos compassos, estabelecendo a métrica (binária, ternária, quaternária).

**TONALIDADE:** determinada pelo tom de repouso (“tom da escala” ou “tom final”), que define os modos maior e menor, eólico, dórico, frígio, lídio, mixolídio e lócrio.

TONICALIDADE: nome do som da tónica; esta pode ser audiada, por sua vez, a armação de clave é vista na pauta. A tónica está associada à tonicalidade, o tom de repouso está associado à tonalidade.

UNÍSSONO: dois ou mais sons com a mesma altura executados ao mesmo tempo.

Apêndice A - Planificação de Aula e Reflexão - 30 de Janeiro

Plano de aula: 30 de Janeiro

Nível da espiral VIII

Conceitos			
Timbre	Altura	Ritmo	Forma
Conteúdos			
Expressividade através de seleção rítmica	Intervalos harmónicos e melódicos	Síncopa	Introdução Coda Interlúdio Forma binária e ternária. AB: ABA
Audição Interpretação	Audição Interpretação	Audição Composição Interpretação	Audição Interpretação
Competências (âmbitos)			
Desempenho musical	Compreensão concetual	Atitudes	
O aluno deve: 1) aplicar os conhecimentos musicais adquiridos a nível vocal e instrumental; 2) adaptar os mesmos na introdução de novos conceitos; 3) identificar e distinguir células rítmicas familiares e	a) aplicar as atividades desenvolvidas para a prática musical; b) compreender a possibilidade de associação de músicas de diferentes estilos; c) observar na prática as variadas formas de expressividade musical;	O aluno: 1. ser assíduo; 2. ser pontual; 3. ser organizado e responsável pelo seu material de trabalho; 4. respeitar as regras na sala de aula e promover a interação social;	

não familiares; 4) executar com sucesso atividades que envolvam audição, movimento e interpretação instrumental; 5) realizar a análise de uma canção.	d) aprofundar os conhecimentos a nível técnico e concetual; e) incentivar o interesse na interpretação e improvisação de músicas, canções.	5. na aprendizagem, valorizar o empenho próprio e dos colegas pela troca de ideias, valores e conhecimentos adquiridos; 6. ser objetivo, analisar a sua postura no ambiente escolar e perante os colegas; 7. nas atividades, participar ativamente nos exercícios propostos para o seu sucesso individual e coletivo; 8. realizar as tarefas, observando e ouvindo a sua prestação acompanhada de uma avaliação analítica, crítica e criativa; 9. produzir música de forma divertida.
---	---	---

Atividades/estratégias:

Noção de **síncopa** como célula rítmica não familiar

Exemplo prático de pulsação que pode ser dividida associando o movimento da bola no momento que bate no chão (tempo forte) e o regresso à mão (tempo fraco).

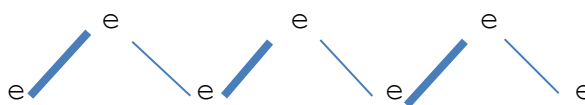


Figura 11. Representação da divisão do tempo forte e do tempo fraco.

Complementar o conceito graficamente no quadro mas desta vez com a representação

do tempo forte e do tempo fraco no caso do ritmo da síncopa:

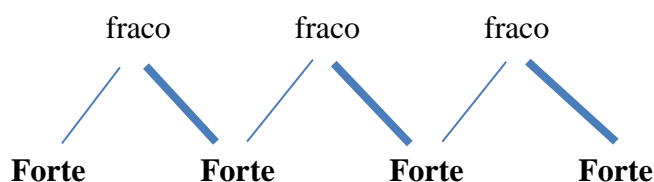


Figura 12. Representação do tempo forte e do tempo fraco no caso da síncopa.

Expressar com a voz o efeito que produz a célula rítmica da síncopa, em sílaba neutra auxiliado com a marcação da pulsação e da divisão.

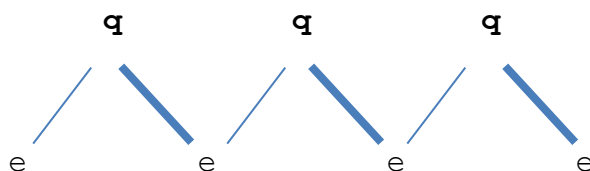


Figura 13. Representação notacional da síncopa.

Executar padrões rítmicos com células rítmicas já conhecidas e inserir a síncopa tendo sempre presente a pulsação e divisão.

Sugestão auditiva do tema tradicional português de Trás os Montes *A Pomba*<sup>49</sup>, num arranjo de Carlos Gomes para melhor compreensão dos conceitos mencionados e da canção a trabalhar.

Inicialmente sem a letra (só instrumentos) destacando a introdução, o tema principal e a coda, em conjunto com a pulsação percutida com os dedos na mão.

Entoar com a altura dos sons, sem letra.

Manter a pulsação e entoar em simultâneo as partes da música em que surge a síncopa com sílaba neutra.

Tocar a melodia na flauta de bisel para a turma, realçando a síncopa pelo movimento

<sup>49</sup> Consultado em APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical – Cantar Mais

do corpo.

Utilizar pauzinhos para repetição da síncopa em ostinato enquanto grupos de 2 a 4 alunos se deslocam pelo espaço em macrotempos (pulsação); ao repetir a turma marca a pulsação e os grupos percutem a síncopa com os pés.

Repetir a melodia com auxílio da canção disponível na página da APEM, e voz cantada de modo a fazerem a análise estrutural:

- I. Qual é o compasso da canção?
- II. A parte vocal começa a tempo ou em anacruse?
- III. A forma é binária AB ou ternária ABA?
- IV. Existe mais algum tema conhecido? Qual (ais)?

Aprendizagem da letra para entoar em conjunto de modo a apresentarem a canção através de mímica; movimento do pássaro a voar, de queda, ondulação do mar, o ato de agarrar e de fuga.

A mímica é acompanhada da música que é repetida e entoada por todos.

Dificultar a tarefa omitindo gradualmente as palavras mantendo o gesto, até restarem apenas as vogais. Procurar manter o andamento.

Como revisão, ouvir a melodia da canção identificando os momentos em que ouvem a síncopa e levantar o braço

Demonstração de uma interpretação da *Habanera*<sup>50</sup> e *Libertango*<sup>51</sup> para reconhecimento auditivo dos instrumentos presentes.

Sumário: Estudo da síncopa. Aprendizagem da canção *A Pomba* – audição e interpretação vocal. Jogo de substituição de palavras.

#### Recursos

Computador/ Projetor/ Colunas/ Flauta de bisel/ pauzinhos de bambu/ material escolar/ manual *Companhia dos Sons 2º ciclo do ensino básico*/ página online da Associação Portuguesa de Educação Musical - Cantar Mais.

---

<sup>50</sup> Obra *Carmen*, do compositor Georges Bizet.

<sup>51</sup> Da autoria do compositor Astor Piazzola.



<p>Avaliação</p> <p>Comportamento e atitudes em ambiente de sala de aula</p> <p>Observar o domínio da aquisição de conhecimentos na realização das atividades a nível vocal, instrumental, auditivo.</p> <p>Observar o domínio da compreensão auditiva e vocal</p>
<p>Trabalho de casa: diferenças entre acordeão e concertina</p>
<p>Observações: pretende-se a aprendizagem de uma música pertencente ao património tradicional português, o desenvolvimento das competências vocais e auditivas e favorecer o processo de audição defendido por Edwin Gordon.</p> <p>A conceção da planificação foi pensada para as turmas do 7º ano na semana de 30 de Janeiro a 3 de Fevereiro.</p>

#### Reflexão sobre o plano de aula de 30 de Janeiro

Esta planificação visava a introdução do padrão rítmico da síncopa como elemento musical na sua definição teórica e aplicação prática. Reproduziu-se graficamente a divisão, onde se salienta o tempo forte e fraco através de um exemplo de marcação da pulsação e respectiva divisão repetido pela turma; incluiu-se assim o ritmo da síncopa entoado em sílaba neutra.

A atividade descrita manteve-se, mas desta vez o conceito de síncopa foi reforçado com execução de padrões rítmicos em conjunto com a pulsação percutida na mão; padrões baseados nos macro e microtempos (pulsação e divisão), e células rítmicas familiares anteriormente trabalhadas. Pretendeu-se a revisão de ritmos familiares conjugados com o ritmo da síncopa.

O tema *A Pomba* serviu de mote para a compreensão da célula rítmica e inicia com uma introdução cujo motivo rítmico é o da ópera *Carmen - Habanera*, de Georges Bizet seguida do tema onde surge a síncopa e termina na CODA que remete para o *Libertango*, de Astor Piazzola.

Seguiu-se a apresentação da canção, entoada inicialmente com a altura dos sons, sem letra e com sílaba neutra, enquanto os alunos percutiam a síncopa em ostinato com recurso a

pauzinhos de bambu distribuídos por todos. A flauta serviu igualmente como recurso auditivo, salientando o ritmo característico da síncopa e o movimento corporal. Organizou-se a turma em pequenos grupos (2 a 4 alunos) para dentro do espaço disponível se deslocarem ao andamento dos macrotempos auxiliados pelos restantes que percutiram ainda com os pauzinhos o ritmo da melodia. Na repetição do tema, os elementos que utilizaram os pauzinhos passaram a marcar a pulsação, e os grupos assumiram o movimento da síncopa percutida com os pés.

Partindo daqui, decorreu a aprendizagem da letra através da audição atenta e cuidada de exemplos interpretados com a voz e recurso *web*. Após repetidas audições, colocaram-se algumas questões importantes para aprofundar os conhecimentos adquiridos sobre a estrutura da peça (Introdução/Tema/Coda), o compasso da canção, se se trata de uma forma binária ou ternária, a parte vocal começa no tempo forte ou em anacruse e possível existência de temas musicais conhecidos.

Com uma perspetiva diferente sobre a música face às perguntas levantadas, procedeu-se a nova audição para perceção e resposta a determinadas dúvidas.

Na atividade realizada, pretendeu-se a aprendizagem da letra da canção, o desenvolvimento das competências auditivas e vocais dos alunos e incluir o processo de audição defendido por Edwin Gordon, considerando também a importância na transmissão do património da música tradicional portuguesa, preocupação revelada por professores, como é o caso de Rosa Maria Torres na elaboração de um livro onde salienta o trabalho de Zoltán Kodály e o valor pedagógico da tradição musical em Portugal.

Para o efeito, a melodia foi entoada com representação mímica do conteúdo da letra, nomeadamente, gestos como o voar do pássaro, movimento de queda, de ondulação, o ato de agarrar e de fuga, acompanhando a voz.

Toda a turma realizou o exercício, entoando a canção e imitando os gestos sugeridos. Voltaram a ouvir e cantar o tema *A Pomba* associado à mímica e à medida que se sentiram mais familiarizados na realização da atividade, pediu-se que em cada repetição excluíssem determinadas palavras, mantendo apenas o gesto até restar apenas a melodia e as vogais.

De modo a observar a compreensão da célula rítmica apresentada, a turma ouviu novamente a melodia indicando ao levantar o braço quando identificavam a síncopa.

No final da aula, visualizaram e ouviram exemplos auditivos da *Habanera* e do *Libertango*, para identificar os instrumentos que faziam parte da formação e a família a que pertencem.

Apêndice B - Planificação de Aula e Reflexão - 9 de Março

Plano de aula: 9 de Março

Nível da espiral III/ V/ VIII/ IX

Conceitos		
Altura	Ritmo	Forma
Conteúdos		
Intervalos harmónicos e melódicos. Tonalidade.	Som e silêncio organizados com a pulsação. Dois sons e silêncios de igual duração numa pulsação. Síncopa. Padrões rítmicos. Compasso.	Motivo. Frase.
Audição Composição Interpretação	Audição Composição Interpretação	Audição Interpretação
Competências (âmbitos)		
Desempenho musical	Compreensão concetual	Atitudes
O aluno deve: 1. aplicar os conhecimentos musicais na prática da flauta de bisel; 2. reproduzir padrões rítmicos por imitação e improvisação;	O aluno deve: a. reconhecer e identificar um estilo de música enquadrado na temática a abordar; b. compreender a importância de	O aluno: 1. ser assíduo; 2. ser pontual; 3. ser organizado e responsável pelo seu material de trabalho;

<p>3. distinguir frases ou motivos presentes numa música;</p> <p>4. reconhecer sons de acordo com as posições tocadas na flauta</p>	<p>determinado músico/ banda pelas composições criadas e sua influência no meio musical;</p> <p>c. compreender a noção de escala diatónica de Fá Maior;</p> <p>d. distinguir a altura dos sons no registo agudo e grave;</p> <p>e. compreender a noção de harmonia.</p>	<p>4. respeitar as regras na sala de aula e promover a interação social;</p> <p>5. na aprendizagem, valorizar o empenho próprio e dos colegas pela troca de ideias, valores e conhecimentos adquiridos;</p> <p>6. ser objetivo, analisar a sua postura no ambiente escolar e perante os colegas;</p> <p>7. participar ativamente nos exercícios propostos para o seu sucesso individual e coletivo;</p> <p>8. realizar as tarefas, observando e ouvindo a sua prestação acompanhada de uma avaliação analítica, crítica e criativa;</p> <p>9. produzir música de forma divertida.</p>
<p>Atividades/estratégias:</p> <p>Associar o género musical Pop-Rock ao músico Prince.</p> <p>Introduzir o tema da aula através de questões relativas ao artista, à sua vida e o contributo que teve na música.</p> <p>Leitura do texto do manual do 6º ano - <i>100% Música</i> (pp.36) de modo a situar e contextualizar as principais características do artista Prince. Em simultâneo, colocaram-</p>		

se audições de alguns temas conhecidos desenvolvidos pelo cantor: *When Doves Cry*, do álbum *Purple Rain* (1984) e *Kiss (Parade)*, 1986).

Com a flauta de bisel:

Tocar a escala de DóM

Revisão dos sons si b, ré no registo agudo e o fá grave presentes na melodia *Purple Rain*<sup>52</sup>.

Dividir a turma em dois, metade toca si b e a outra ré agudo de forma alternada e em simultâneo. Adicionar o som fá grave para reforçar a harmonia.

Partindo do som fá, tocar a escala diatónica com o si b.

Realizar padrões rítmicos na flauta para a turma repetir com os sons tocados anteriormente. As sequências são constituídas por figuras e células rítmicas que também surgem na canção. Exemplos:

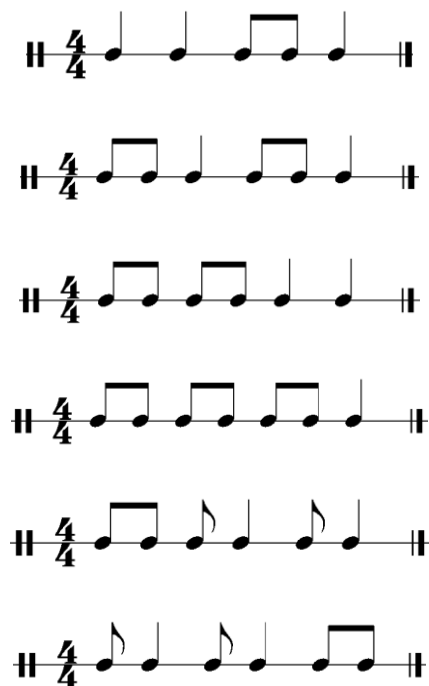


Figura 14. Padrões rítmicos.

Apresentação do tema da parte A interpretado na flauta do início ao fim

<sup>52</sup> Neves, A., Amaral, D., Domingues, J. (2015) *100% Música, Educação Musical - 6º ano*.



Figura 15. Introdução do tema *Purple Rain*.

Repetição de cada pauta e indagar a turma de possíveis diferenças e semelhanças que ouviram.

Incluir questões sobre a estrutura da canção: tipo de compasso (binário); o que representa o símbolo no início na armação de clave (si b); que sons se encontram na 2ª e 3ª linha da pauta (sol e si).

Audição do tema da parte B:

parte B

Pur ple rain pur-ple rain\_ Pur- ple\_ rain pur-ple rain\_

Pur- ple\_ rain pur-ple rain I on-ly wanted to

see you bath-ing in the pur-ple rain Pur-ple

Figura 16. Refrão do tema.

Colocar questões sobre o que representam o símbolo no 4º compasso da parte B (pausa de mínima); e a indicação no 2º compasso e no fim da pauta. (repetição).

Tocar o tema A e B, considerando os motivos de cada frase para melhor compreensão da melodia e interpretação dos alunos.

Audição do ré agudo e respetiva posição.

Apresentação do tema C seguindo os mesmos passos para compreensão das partes A e B:



Figura 17. Parte final de conclusão da canção.

Consolidar os temas A, B e C com os alunos, tocando cada parte por frases, em grupos e em conjunto, com o auxílio do colega de estágio e o professor cooperante.

Recorrer ao manual (pp.37) e ao CD 2 (faixas 27 e 28) para interpretar a música seguindo a partitura.

Audição e visualização de um vídeo de um concerto ao vivo em 2007 da canção explorada na aula *Purple Rain*, interpretada pelo próprio cantor<sup>53</sup>.

Observações de aspetos visuais, nomeadamente a posição do palco, os efeitos sonoros e visuais, a indumentária.

Sumário: Introdução ao tema *Purple Rain* do compositor Prince

Padrões rítmicos; intervalos melódicos e harmónicos na flauta de bisel.

Noção de tonalidade, alterações de sons, registo grave, médio e agudo, repetição e pausa.

Interpretação da música *Purple Rain*.

Audição e visualização de um vídeo sobre o tema.

Recursos

Computador/ Projetor/ Colunas/ Flauta de bisel/ material escolar/ manual *100% Música* e CD/ pesquisa *web*:

<http://www.allmusic.com/artist/prince-mn0000361393>;

<http://www.allmusic.com/artist/prince-mn0000361393/biography>;

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_DL4oH-yIF8](https://www.youtube.com/watch?v=_DL4oH-yIF8).

<sup>53</sup> Pesquisa na internet: <https://www.youtube.com/watch?v=7NN3gsSf-Ys>



<p>Avaliação</p> <p>Comportamento e atitudes em ambiente de sala de aula</p> <p>Conhecimentos gerais sobre o compositor e tema</p> <p>Participação nas atividades propostas</p> <p>Observação do domínio dos conteúdos transmitidos</p>
Trabalho de casa: revisão do tema trabalhado
Observações: nos recursos, não foram especificados os <i>links</i> na sua totalidade devido à remoção posterior dos vídeos alegando direitos de autor.

#### Reflexão sobre o plano de aula de 9 de Março

A aula programada para este dia pretendia fazer a ligação entre a abordagem da música Pop-Rock e exemplos específicos desse género consoante os estilos e bandas ou artistas.

Deste modo, foram apresentados os objetivos do que se pretendia alcançar na turma E do 6º ano, mais concretamente, o estudo da melodia presente no livro *100% Música, Purple Rain*, da autoria de Prince.

Perguntou-se aos alunos se conheciam este compositor e artista no sentido de mencionarem aspetos sobre a sua vida e o papel que teve no campo da música. Alguns afirmaram que sabiam quem era, a sua atividade como músico/compositor e referiram ainda as músicas que ele escreveu para outros cantores.

Procedeu-se à leitura do texto no manual *100% Música* (pp. 36) de modo a situar e contextualizar as principais características do artista Prince. Durante a leitura, apresentaram-se dois temas produzidos pelo cantor, *When Doves Cry* (álbum *Purple Rain*, 1984) e *Kiss* (álbum *Parade* de 1986).

A atividade seguinte consistiu na execução da escala diatónica de DóM ascendente e descendente; tocaram os sons si b, ré agudo e fá grave como introdução da música escolhida como tema; dividindo a turma em dois, tocaram os sons si b e ré agudo em simultâneo e adicionou-se o fá grave salientando a ideia de intervalo harmónico. Com estas ferramentas, os

alunos puderam realizar a escala diatônica de FáM cuja sequência de intervalos melódicos é a mesma que na de DóM, porém inicia em fá e o si é alterado (si b).

Os três sons trabalhados serviram de sugestão à realização de padrões rítmicos por repetição; cada exemplo dado era composto por figuras e células rítmicas presentes na melodia. Curiosamente ocorreu neste exercício uma situação em que os padrões eram tocados por mim alterando o som na flauta e os alunos responderam aos ritmos propostos com facilidade, alguns corresponderam às notas tocadas, enquanto outros tocavam com os restantes sons do acorde.

Iniciou-se a apresentação da parte A do tema valorizando principalmente a audição dos sons e a ordenação dos intervalos melódicos. Para isso, a parte A foi dividida em frases onde se destacaram as diferenças e semelhanças na altura dos sons ou no ritmo, identificadas pela turma. Incluiu-se também questões relativas à estrutura da música, ou seja, qual o tipo de compasso, o significado do símbolo situado na armação de clave e qual o nome atribuído aos sons escritos na 2ª e 3ª linha da pauta de música.

Em conformidade, interpretou-se a parte B com o refrão da música no seu todo e por frases, respeitando os momentos de pausa conforme a pulsação indicada pelo movimento do corpo e a percussão alternada dos pés. As células rítmicas são semelhantes entre si nos primeiros três motivos, a frase final difere das anteriores num ritmo que remete para um ostinato. Informações fornecidas aos alunos após várias repetições em que se solicitou a participação de todos em conjunto e se necessário, individualmente.

Chamou-se a atenção para a indicação das pausas e tendo em conta a sua escrita, qual a duração, além da existência de barras de compasso diferentes que indicam a repetição de uma frase.

Repetiram-se as partes A e B na flauta no reforço dos motivos de cada frase bem como a melodia completa, permitindo aos alunos compreenderem a mesma e poderem interpretar.

Antes da apresentação da parte C, lembraram a posição e o som do ré agudo na flauta. Tratando-se de uma sequência mais simples, a interpretação desta parte tornou-se mais simples de demonstrar graças ao movimento descendente e por graus conjuntos.

Por fim, apresentaram-se as partes A, B e C por frases, com a turma dividida em grupos e ao mesmo tempo na interpretação auxiliados pelos professores estagiários e o professor

cooperante. Associou-se a notação ao exercício praticado, recorrendo ao manual com acompanhamento áudio da música<sup>54</sup>.

No final da aula, ouvimos e visualizamos o tema *Purple Rain* cantado e tocado por Prince ao vivo em 2007. Exploraram-se aspetos visuais em termos de espetáculo e organização do concerto, a disposição do público em relação ao palco, os efeitos sonoros e visuais produzidos e a indumentária.

---

<sup>54</sup> Neves, A., Amaral, D., Domingues, J. (2015) *100% Música, Educação Musical - 6º ano*, p. 37 – CD2, faixa 27/28.

Apêndice C - Planificação de Aula e Reflexão – 13 e 15 de Março

Plano de aula: 13 e 15 de Março

Nível da espiral II/XI/XII

Conceitos				
Timbre	Dinâmica	Altura	Ritmo	Forma
Conteúdos				
Timbres resultantes de novas técnicas vocais e instrumentais e de instrumentos preparados.	Densidade sonora.	Sons de objetos, instrumentos e voz transformados electronicamente.	Ritmos mecânicos produzidos por instrumentos electrónicos.	Elementos repetitivos.
Audição Interpretação	Audição Interpretação	Audição Interpretação	Audição Interpretação	Audição Interpretação
Competências (âmbitos)				
Desempenho musical	Compreensão concetual		Atitudes	
O aluno deve: 1) aplicar os conhecimentos musicais adquiridos a nível auditivo; 2) identificar e distinguir timbres e família de instrumentos; 3) reconhecer a formação instrumental de um grupo por comparação e distinção.	O aluno deve: a. origem e referências do pop-rock; b. evolução de determinado género musical em diferentes estilos e conceitos de acordo com as inovações instrumentais e tecnológicas;		O aluno: 1. ser assíduo; 2. ser pontual; 3. ser organizado e responsável pelo seu material de trabalho; 4. respeitar as regras na sala de aula e promover a interação social;	

	<p>c. compreender as principais características dos estilos dentro da sua época;</p>	<p>5. na aprendizagem, valorizar o empenho próprio e dos colegas pela troca de ideias, valores e conhecimentos adquiridos;</p> <p>6. ser objetivo, analisar a sua postura no ambiente escolar e perante os colegas;</p> <p>7. participar ativamente nos exercícios propostos para o seu sucesso individual e coletivo;</p> <p>8. realizar as tarefas, observando e ouvindo a sua prestação acompanhada de uma avaliação analítica, crítica e criativa;</p>
<p>Atividades/estratégias:</p> <p>Apresentação em PowerPoint sobre a música Pop-Rock desde as suas origens (década de 50) até aos anos 70, referindo a situação em Portugal.</p> <p>Estrutura dos slides:</p> <p><u>Anos 50</u> - Bill Haley, um dos impulsionadores do Rock n' Roll, dados sobre a banda e audição do tema <i>Rock Around the Clock</i> (1955);</p> <p>Elvis Presley e suas influências musicais; visualização de um vídeo com o tema <i>Jailhouse Rock</i> (1957);</p> <p><u>Anos 60</u> - tema introdutório dos <i>The Beatles</i>, <i>Love Me Do</i> (1962) e mudanças ocorridas a nível musical, além de composições originais de carácter político, de incentivo à paz e contra a exclusão, como é o caso de Bob Dylan. Destaque para outra</p>		

<p>banda os <i>Rolling Stones</i> e o artista Jimi Hendrix. Exemplos auditivos</p> <p><u>Anos 70</u> - desenvolvimento de novos estilos populares e de rock expressos de várias maneiras; aspetos relevantes que os distinguem. Audição de bandas, nomeadamente, <i>Pink Floyd</i> e <i>The Sex Pistols</i> e do artista David Bowie.</p> <p><u>Anos 80</u> - novos estilos, diferenças na interpretação musical em termos de dinâmica e andamento, alterações electrónicas a nível sonoro, importância dos espetáculos ao vivo. Audições: <i>Metallica</i> e <i>Michael Jackson</i>.</p> <p><u>Anos 90</u> – fusão de estilos musicais e características que se salientam; evolução da gravação, o disco de vinil e a cassete são substituídos pelo CD. Audição: <i>Nirvana</i>.</p> <p><u>Pop-Rock em Portugal</u> – síntese dos artistas e bandas que mais se destacaram desde a década de 60 e de que forma influenciaram o panorama musical português. Audições: <i>Chico Fininho</i>, de Rui Veloso, <i>É prá amanhã</i>, de António Variações e <i>Portugal na CEE</i>, da banda GNR</p> <p>Audição e visualização dos temas como revisão das décadas em questão.</p> <p>Exploração de elementos sonoros, instrumentação e inovações alcançadas através de questões colocadas aos alunos e intervenções ou dúvidas levantadas.</p>	<p>Sumário: A Música Pop-Rock desde as suas origens até à década de 90. Estilos musicais e sua evolução.</p>
<p>Recursos</p> <p>Computador/ Projetor/ Aparelhagem e cabo de internet/ material escolar</p>	<p>Avaliação</p> <p>Comportamento e atitudes em ambiente de sala de aula</p> <p>Registo dos elementos necessários ao trabalho proposto de elaboração em PowerPoint sobre um grupo ou artista pertencente ao género musical abordado</p> <p>Participação e observação do domínio dos conteúdos transmitidos</p> <p>Reconhecer auditivamente instrumentos musicais.</p>
<p>Trabalho de casa: Trabalho em PowerPoint sobre uma banda ou artista associado ao</p>	

género Pop-Rock.
Observações: Proposta de trabalho - fazer em grupo ou individualmente um trabalho em PowerPoint sobre uma banda ou artista da lista escrita no quadro. A estrutura do PowerPoint foi especificada aos alunos e pretende-se que procurem informações detalhadas e bem fundamentadas.

#### Reflexão sobre o plano de aula de 13 e 15 de Março

A primeira aula com o 7º A começou com a realização da ficha de avaliação orientada pelo professor cooperante.

Posteriormente decorreu uma apresentação em PowerPoint sobre a música Pop-Rock desde as suas origens (década de 50) até aos anos 70, com um espaço dedicado ao panorama português.

Observou-se uma constante evolução deste género musical ao longo do tempo, em termos musicais graças à criação de diferentes estilos que se desenvolveram de acordo com o contexto histórico, económico e a própria forma de pensar e sentir dos artistas ou grupos em geral.

Salientaram-se as principais características de cada década e disponibilizou-se exemplos auditivos das mais variadas ideias musicais expressas, além de uma sugestão visual do valor artístico dado à música.

Na aula seguinte (7º C), os alunos tiveram a oportunidade de participar e esclarecer dúvidas sobre a matéria leccionada e ouviram os exemplos musicais, assumindo uma postura mais receptiva à aprendizagem na audição dos diferentes estilos.

A sequência da aula foi distinta da anterior, começando com a temática do Pop-Rock e posteriormente a realização da ficha de avaliação e proposta de trabalho em PowerPoint a ser desenvolvida pelos alunos sobre o mesmo tema onde devem escolher um grupo/artista, pesquisar e formalizar uma biografia, contextualização, discografia.

O PowerPoint apresentado foi concluído e durante a concretização da ficha, a turma teve a oportunidade de ouvir e identificar audições de música Pop-Rock em português.

Em conformidade, a proposta de aula para a turma do 7º D enquadrou-se no mesmo contexto do PowerPoint que abordava o género musical mencionado entre as décadas de 50 a 90, e uma parte referente às mudanças dados importantes decorridos no nosso país.

Antes do início da apresentação, pediu-se aos alunos que em cada exemplo musical destacassem a instrumentação utilizada, e registassem no caderno. Devido à mudança de sala, houve a necessidade de transferir algum material e recursos usados (computador, manuais, cadernos) e liga novamente o cabo da internet, a aparelhagem e o projetor.

Observou-se alguma demora para iniciar a aula, aguardando até que a turma se instalasse e introduzi o tema proposto.

Com o auxílio do colega de estágio, o PowerPoint focou os diferentes períodos do século XX, com demonstrações de músicas específicas de cada década; selecionaram-se os exemplos musicais em conjunto com a imagem e tópicos.

Nas demonstrações os alunos sugeriram instrumentos que consideraram estar presentes, reconheceram alguns, ouvidos previamente, mas também propuseram instrumentos ao acaso.

Terminada a apresentação do ficheiro, com o panorama musical português, o professor cooperante indicou os dados necessários à realização do trabalho em PowerPoint em grupo ou individualmente.

O plano de aula para esta sessão resultou de um esquema inicial ao qual se incluíram algumas informações essenciais, tais como explorar o Pop-Rock até aos anos 90 e salientar os estilos musicais existentes em Portugal.

Foi realizada uma retrospectiva geral face ao comportamento e atitudes demonstrados pelas turmas em relação ao assunto tratado na aula. Senti a necessidade de rever os momentos da aula e definir aspetos positivos e os que podem ser melhorados. No caso da turma A eventualmente teria resultado propor, em conjunto com a apresentação atividades práticas, nomeadamente, a observação, audição e registo da instrumentação utilizada nos exemplos musicais; despertar a curiosidade colocando questões sobre a estrutura das audições, bem como reforçar noções de pulsação e andamento. Finalmente, o professor cooperante salientou a maneira de projetar a voz no contexto de sala de aula, com energia, tendo em conta a amplitude da sala e a disposição dos alunos.



Procura-se que os aspetos a melhorar nas planificações contribuam também para a melhoria do comportamento dos alunos; verificaram-se conversas entre colegas num tom de voz bastante elevado durante a explicação e consequente quebra de ritmo pelas constantes interrupções e paragens, resultando numa possível distração, atrasando o decorrer normal da aula.

Senti alguma dificuldade na projeção dos dados do computador na tela, embora fosse uma situação pontual.

Já na segunda aula (7º C), a reação da turma no geral foi oposta em relação à primeira, embora o facto de ter experienciado a proposta da aula anteriormente possa de alguma forma ter auxiliado a minha atitude perante a classe.

Numa perspetiva pessoal, considero que existe maior liberdade na apresentação e participação nas atividades e talvez uma compreensão mútua mais fortalecida na turma C, algo que presenciei na aula destinada à aprendizagem da canção *A Pomba*. Pode estar relacionado com o envolvimento solicitado aos alunos, a abordagem e forma de tratamento (esclarecimento de dúvidas, preocupação e atenção dada no sentido de os incentivar a participar; o reforço positivo na realização das tarefas com sucesso).

Por último a intervenção dos alunos na turma D perturbou o desenrolar da aula, graças a conversas cruzadas e momentos de distração, dificultando a audição dos episódios musicais; situação observada por alguns alunos que afirmaram não conseguir ouvir.

Apêndice D - Planificação de Aula e Reflexão - 20 de Março.

Plano de aula: 20 de Março

Nível da espiral II/ III/ VII

Conceitos		
Timbre		Altura
Conteúdos		
Família de timbres.  Alteração tímbrica.  Realce tímbrico.		Registo agudo, médio e grave.  Simultaneidade de duas ou mais melodias diferentes.
Audição  Composição  Interpretação		Audição  Interpretação
Competências (âmbitos)		
Desempenho musical	Compreensão concetual	Atitudes
O aluno deve:  1) aplicar os conhecimentos musicais na identificação de conceitos;  2) identificar e distinguir timbres e família de instrumentos de acordo com as suas características;  3) associar o som de um instrumento ao registo agudo, médio ou grave.  4) reconhecer a formação instrumental de	O aluno deve:  a. compreender o conceito de alteração tímbrica;  b. conhecer exemplos de técnicas de alteração tímbrica de instrumentos pertencentes à família das cordas, sopros de madeira e metal;  c. conhecer instrumentos electrónicos, a	O aluno:  1. ser assíduo;  2. ser pontual;  3. ser organizado e responsável pelo seu material de trabalho;  4. respeitar as regras na sala de aula e promover a interação social;  5. na aprendizagem, valorizar o empenho próprio e dos colegas pela

<p>um grupo por comparação e distinção;</p> <p>5) reconhecer diferenças entre o som de um instrumento e alteração do timbre.</p>	<p>forma como emitem som e as suas potencialidades;</p> <p>d. a voz como instrumento musical e recursos na alteração tímbrica.</p>	<p>troca de ideias, valores e conhecimentos adquiridos;</p> <p>6. ser objetivo, analisar a sua postura no ambiente escolar e perante os colegas;</p> <p>7. participar ativamente nos exercícios propostos para o seu sucesso individual e coletivo;</p> <p>8. realizar as tarefas, observando e ouvindo a sua prestação acompanhada de uma avaliação analítica, crítica e criativa;</p>
<p>Atividades/estratégias:</p> <p>Breve introdução do conteúdo principal da aula a ser abordado – alteração tímbrica.</p> <p>Questionar sobre o significado deste termo.</p> <p>Prosseguir para o conceito de alteração tímbrica associado aos instrumentos musicais, incluindo a voz.</p> <p>Demonstrar exemplos de instrumentos da família das cordas partindo do violino que pelas suas características é o mais agudo e mencionar as técnicas utilizadas na alteração do timbre: o <i>pizzicato</i> e o recurso à surdina.</p> <p><u>1ª Audição</u>: peça interpretada por quarteto de cordas, composto por violino, viola de arco, violoncelo e contrabaixo – <i>Pizzicato Perpetuo</i>, de Michalis Andronikou.</p> <p>Perguntas sobre a audição:</p> <p>✓ Que instrumentos conseguem identificar?</p>		

- ✓ Qual consideram ser o mais grave? E o mais agudo?
- ✓ Que características tornam um instrumento mais grave ou agudo que outro?
- ✓ Entre os instrumentos ouvidos, o violino é mais grave ou agudo que o contrabaixo? E entre o violino e violoncelo? Violoncelo e contrabaixo? Viola de arco e violino?

Explicação das características (dimensão e sonoridade) da viola de arco.

2ª Audição: melodia tocada num violino com e sem surdina.

Ouvir novamente a melodia, e identificar ao levantar o braço quando o timbre do som surge alterado.

Questão: o que acontece ao som quando a surdina é colocada?

Apontar outros instrumentos que utilizam a surdina da família dos sopros (metais) - trompete e trombone.

Apresentar a flauta transversal, suas características que a inserem na família de sopros (madeiras) e técnicas desenvolvidas como a percussão das chaves, *flutterzunge*, e entoar sons em simultâneo com o sopro. Nas duas últimas técnicas explicar o modo de produção e o que ocorre na cavidade bucal e a nível da fisionomia.

Instrumentos de sopro da família dos metais: técnica de *flutterzunge*; entoar e emitir sons ao mesmo tempo; som ascendente e descendente com o deslizar das varas; timbre sonoro resultante da colocação da surdina na campânula.

Demonstração de surdinas de vários materiais, cada uma produz um timbre diferente e a aplicação também varia, ou seja, a surdina pode ser colocada na campânula, que pode ser tapada parcial ou totalmente e o mesmo efeito pode ser executado com a mão.

3ª Audição: concerto de jazz onde o trompetista Wynton Marsalis e o trombonista Sam Chess improvisam usando uma surdina.

Questão: o trompete tem um som mais agudo ou mais grave que o trombone?

Alunos produzem com percussão corporal (estalinhos) a sensação de pulsação

<p>do excerto ouvido.</p> <p>Explicar no caso dos instrumentos de sopro da família dos metais onde se coloca a surdina – campânula. Remeter para a audição anterior onde a surdina utilizada era feita de borracha e através de mímica demonstrar o modo de tocar (colocar ou aproximar e afastar a surdina da campânula).</p> <p>O sintetizador como instrumento electrónico cuja produção sonora resulta de um sinal eléctrico amplificado e emitido pelo altifalante. Pode também reproduzir inúmeros sons de instrumentos, bem como misturar dois ou mais sons e criar um som diferente.</p> <p><u>4ª Audição:</u> propriedades sonoras do sintetizador.</p> <p>A própria voz apresenta diferentes timbres naturalmente, se se trata de uma voz feminina ou masculina; e possibilita alteração de timbre observada nas vozes das personagens de desenhos animados e filmes de animação, e na imitação de outras pessoas por atores, comediantes e músicos, como é o caso do cantor Fernando Pereira.</p> <p>Visualização de um excerto de um concerto ao vivo de Fernando Pereira e a apresentação de um grupo que canta <i>a capella</i>, <i>The Voca People</i>.</p>
<p>Sumário: Alteração tímbrica: definição e audição de exemplos nas diferentes famílias de instrumentos.</p> <p>Importância da voz como recurso à alteração tímbrica.</p>
<p>Recursos</p> <p>Computador/ Projetor/ Aparelhagem e cabo de internet/ material escolar/ CD 2 (faixa 30) do manual <i>100% Música, 6º ano (pp.40)</i>, pesquisa web:</p> <p><a href="http://notasdoremix.blogspot.pt/2011/09/actividades-6-ano.html#.WZyK4HPR-01">http://notasdoremix.blogspot.pt/2011/09/actividades-6-ano.html#.WZyK4HPR-01</a>;</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=9lcOFKL9jVw">https://www.youtube.com/watch?v=9lcOFKL9jVw</a>;</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=ATajmT5BD6M">https://www.youtube.com/watch?v=ATajmT5BD6M</a>;</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=fxPw7a4wUeA">https://www.youtube.com/watch?v=fxPw7a4wUeA</a>.</p>
<p>Avaliação</p> <p>Comportamento e atitudes em ambiente de sala de aula</p>

Participação e observação do domínio dos conteúdos transmitidos
Reconhecer auditivamente instrumentos musicais tendo em conta as características e o timbre.
Observações: Sugestão de planificação elaborada para as turmas do 6º E/ G e 7º A/ C/ D, baseada na pesquisa sobre a definição do conceito e informações do manual <i>100% Música</i> .

Reflexão sobre o plano de aula de 20 de Março

O conteúdo principal desta sessão foi a alteração tímbrica.

Iniciou-se por uma breve introdução do conceito a desenvolver e questionou-se os alunos sobre o seu significado, promovendo a participação geral e um contributo positivo de opiniões e ideias.

Partindo das sugestões, seguiu-se a proposta de aula com uma ideia abrangente da definição de alteração tímbrica no caso dos instrumentos musicais, incluindo naturalmente a voz.

Deste modo, referiram-se exemplos específicos das famílias de instrumentos, nomeadamente, das cordas, onde foi mostrado o violino como instrumento mais agudo desta família, e as técnicas que podem ser utilizadas na mudança do timbre, tais como o *pizzicato* e o uso da surdina. Para sustentar esta afirmação, procedeu-se à audição de uma peça interpretada por um quarteto de cordas constituído por violino, viola de arco, violoncelo e contrabaixo, da autoria de Michalis Andronikou: *Pizzicato Perpetuo*.

Após a primeira audição, a turma respondeu às perguntas:

1. Que instrumentos conseguem identificar?
2. Qual consideram ser o mais grave? E o mais agudo?
3. Que características permitem definir um instrumento como mais grave ou mais agudo que outro?
4. Dos seguintes instrumentos, indiquem qual o mais agudo e mais grave:
  - a) violino e contrabaixo;
  - b) violino e violoncelo;
  - c) violoncelo e contrabaixo;

d) viola e violino.

Dado que a viola de arco é um instrumento semelhante ao violino no modo de tocar e na sua forma, considerei importante fazer a distinção entre ambos, explicando as diferenças na dimensão e sonoridade.

A 2ª audição permitiu estabelecer a comparação sonora do timbre do violino com e sem surdina e avaliar a percepção da alteração tímbrica, solicitando aos alunos que levantassem o braço sempre que considerassem que o som tinha sido alterado. Colocou-se ainda uma questão sobre a mudança que ocorre quando a surdina é colocada.

Dentro da família dos sopros de madeira, os alunos puderam ver e colocar questões sobre a flauta transversal. Destacaram-se alguns aspetos relacionados com a história e evolução do instrumento em termos de construção e projeção sonora e as técnicas desenvolvidas como a percussão das chaves, *flutterzunge*, entoar sons em simultâneo com a nota emitida. No caso das duas últimas técnicas, explicou-se o modo como se produzem, o que ocorre na cavidade bucal e a nível da fisionomia.

Existem ainda outros instrumentos que utilizam a surdina, mais concretamente a trompete e o trombone, pertencentes à família dos sopros de metal.

Na aula, os alunos tiveram o privilégio de observar de perto o trombone, e assistiram à partilha de técnicas sonoras como *flutterzunge*, vibração das cordas vocais em simultâneo com a emissão sonora; movimento sonoro ascendente e descendente das varas e um trecho musical em *beatbox*. Por sua vez, a surdina pode ser construída em diversos materiais como borracha e alumínio. As surdinas em alumínio podem ser designadas por *straight mute* e *velvetone mute*.

Explicou-se à turma que as técnicas usadas requerem modificações da parte do instrumentista, ou seja, nas surdinas, a colocação é na campânula que pode ser tapada parcial ou totalmente; o mesmo efeito também é executado com a mão.

Questionou-se os alunos sobre que ações requerem o *flutterzunge*; e entoar e soprar.

Procedeu-se à audição e identificação dos instrumentos mencionados num concerto de jazz na parte em que o trompetista improvisa seguido do trombonista, cada um com uma surdina construída em borracha. Na comparação de timbres, pediu-se à turma que indicasse se a trompete tem uma sonoridade mais aguda ou mais grave que o trombone.

Referiu-se o sintetizador na qualidade de instrumento electrónico cuja produção sonora provém de um sinal eléctrico amplificado e emitido pelo altifalante. O sintetizador

pode produzir vários sons de inúmeros instrumentos, incluindo misturar dois sons e criar um som diferente. Ouviram um exemplo de sintetizador com as propriedades sonoras indicadas.

Sem esquecer um dos primeiros instrumentos utilizados e de extrema importância: a voz, que apresenta diferenças de timbre quando se trata de vozes femininas ou masculinas, de igual forma existe alteração tímbrica nas vozes aplicadas às personagens de desenhos animados e filmes de animação e até podemos assistir a casos de atores, humoristas e músicos que modificam o seu timbre normal de voz para imitar outros timbres, exemplo do cantor Fernando Pereira que nos seus espetáculos interpreta temas de artistas conhecidos adaptando o seu timbre de voz.

O grupo *The Voca People* alcançou enorme sucesso pela natureza das suas atuações pelo facto de interpretarem vários temas à capela, as vozes distribuem-se entre a melodia e a harmonia remetendo para instrumentos de percussão e electrónicos.

Na turma E do sexto ano, os alunos tomaram conhecimento dos conteúdos delineados para a definição de alteração tímbrica, Assim, o planeamento baseou-se na apresentação aplicada nas turmas anteriores, contendo as questões já referidas e no esclarecimento de dúvidas com atribuição de vários exemplos de comparação. Para uma compreensão mais aprofundada da matéria utilizou-se o CD do manual do sexto ano *100% Música* no capítulo da alteração tímbrica<sup>55</sup>, de modo a fornecer exemplos auditivos de instrumentos das diferentes famílias cujo som surge com e sem surdina para identificação do instrumento, a família que pertence e se o som emitido era o natural ou alterado.

O conceito de alteração tímbrica foi abordado nas turmas E/ G do 6º ano e A, C e D do 7º ano, adequado às especificidades de cada ano de escolaridade e das turmas. Razão pela qual o plano de aula descrito serviu de guia para atingir os objetivos definidos, pois a introdução ao tema e a ênfase atribuída a determinado ponto divergia conforme as turmas.

A sequência das aulas sobre este tema contou com a intervenção dos professores estagiários e do professor cooperante, sobretudo na descrição explicativa e prática dos instrumentos de sopro da família das madeiras e dos metais.

Observaram-se também diferenças na receptividade das turmas face aos conteúdos apresentados, desde a atitude e comportamento dos alunos no decorrer da aula, uma maior

---

<sup>55</sup> Neves, A., Amaral, D., Domingues, J. (2015) *100% Música, Educação Musical - 6º ano*, p. 40.



participação e intervenções para esclarecimento de dúvidas, além de solicitações para ouvirem mais técnicas, sugerindo outras exploradas nos instrumentos.

Apêndice E - Planificação de Aula e Reflexão - 27 de Março.

Plano de aula: 27 de Março

Nível da espiral III/ V/ VII/ VIII/ X

Conceitos				
Timbre	Dinâmica	Altura	Ritmo	Forma
Conteúdos				
Harmonia tímbrica.	Tenuto e Sforzato.  Legato e Staccato.	Intervalos melódicos e harmónicos.	Síncopa.  Sons e silêncios com duas e quatro pulsações  Monorritmia.  Polirritmia.	Ostinato
Audição  Interpretação	Audição  Interpretação	Audição  Interpretação	Audição  Composição  Interpretação	Audição  Composição  Interpretação
Competências (âmbitos)				
Desempenho musical	Compreensão concetual		Atitudes	
O aluno deve:  1) aplicar os conhecimentos musicais na identificação de conceitos;  2) entoar a altura dos sons em sílaba neutra e associados a letra;  3) empregar padrões	O aluno deve:  a. rever a noção de intervalo harmónico e melódico;  b. distinguir diferentes tipos de articulação e de expressão;  c. identificar melodias		O aluno:  1. ser assíduo;  2. ser pontual;  3. ser organizado e responsável pelo seu material de trabalho;  4. respeitar as regras na sala de aula e promover	

<p>rítmicos com recurso a instrumentos e percussão corporal;</p> <p>4) entoar, tocar na flauta ou outro instrumento respeitando critérios de melodia, harmonia e ritmo;</p> <p>5) reconhecer e distinguir timbres de instrumentos pelas suas características;</p> <p>6) rever o instrumental Orff e formas de execução.</p>	<p>com um ou mais ritmos em simultâneo;</p> <p>d. reconhecer células rítmicas pela notação e duração.</p>	<p>a interação social;</p> <p>5. na aprendizagem, valorizar o empenho próprio e dos colegas pela troca de ideias, valores e conhecimentos adquiridos;</p> <p>6. ser objetivo, analisar a sua postura no ambiente escolar e perante os colegas;</p> <p>7. participar ativamente nos exercícios propostos para o seu sucesso individual e coletivo;</p> <p>8. realizar as tarefas, observando e ouvindo a sua prestação acompanhada de uma avaliação analítica, crítica e criativa;</p> <p>9. produzir música de forma divertida.</p>
---	---	---

Atividades/estratégias:

Desenvolvimento da canção tradicional Zulu *Uyingcwele Baba* - África do Sul, esclarecer a origem da música e a que contexto se destina.

Contextualizar a tonalidade da canção, entoando uma sequência tonal baseada na escala de FÁM.



Figura 18. Sequência tonal.

Questão: qual foi a última nota entoada? Som fundamental ou tom de repouso.

Prosseguir com padrões tonais sobre a tônica e dominante, repetidos em conjunto.

Relembrar a alteração ou acidente que faz parte desta escala (sib) e qual a sua função. Posição e sonoridade na flauta.

Apresentar a melodia da voz superior em sílaba neutra “bam” e repetir com pulsação.

Audição de cada frase entoada seguida de repetição dos alunos.

Salientar o som que inicia a melodia (fá); pela marcação da pulsação, indicar se começa a tempo ou em anacruse.

Tocar a melodia na flauta e observar a progressão da altura dos sons em cada frase, perguntar em que nota começa a frase seguinte:

U-yin gcwe-le ba- ba u-yin gcwe-le u-yin gcwe-le ba- ba u-yin gcwe-le

8 u - yin - gcwe-le ba - ba u - yin - gcwe - le U - yin -

13 gcwe - le gcwe - le u - yin - gcwe - le U - yin

Figura 19. Tema principal da canção tradicional Zulu: Uyingcwele Baba

Interpretar na flauta a canção por frases para assimilação por repetição, e posteriormente do início até ao final.

Instrumento de percussão utilizados:

Clavas/ pandeireta/ reco-reco/ caixa chinesa/ pratos/ tamborim/ timbale/

bongós.

Atividade com instrumentos de diferentes timbres para execução de ritmos específicos sugeridos pelo manual *100% Música*:

Distribuir os instrumentos pelos alunos pela ordem de ritmos apresentada

- Pandeireta/ reco-reco/ caixa chinesa;
- Pratos;
- Tamborim/ timbales;
- Bongós.

1 2/4

D D D E E D D E E D D D E E D D E E D D D E E D D E E

8

D D D E E D D E E D D D E E D D E E D D D E E

13

D D E E D D D E E D D E E D D D E E D D E E

Figura 20. Ostinatos rítmicos com Instrumental Orff.

<p>Exemplificar o modo de execução e a parte rítmica correspondente a cada instrumento com o auxílio da pulsação e melodia na flauta.</p> <p>Reforçar a noção de ostinato e síncopa.</p> <p>Uso das clavas para complementar uma ou mais vozes, ou na marcação da pulsação.</p> <p>Divisão da turma em grupos;</p> <p>1º grupo - pandeireta/ reco-reco/ caixa chinesa - definem o ostinato em contratempo;</p> <p>2º grupo - pratos - realizam em simultâneo com o 1º grupo e a tempo h (2 pulsações) alternado com duas pulsações de silêncio.</p> <p>3º grupo - tamborim/ timbale - marcar a pulsação e exemplificar o ostinato.</p> <p>4º grupo - bongós - realizar o ritmo em percussão corporal alternando a perna esquerda com a direita.</p> <p>Aprendizagem dos ritmos pelos grupos enquanto se entoa ou toca a melodia.</p> <p>Incluir nesta aprendizagem as duas vozes que constituem a letra interpretadas na flauta.</p>	<p>Sumário: Introdução da canção tradicional Zulu <i>Uyingcwele Baba</i> - contextualização do tema, apresentação da melodia na flauta e interpretação com instrumental Orff. Revisão dos sons si b, ré e dó agudo.</p>
<p>Recursos</p> <p>Computador/ Projetor/ material escolar/ manual <i>100% Música, 6º ano</i>, p.34 / instrumental Orff.</p>	
<p>Avaliação</p> <p>Comportamento e atitudes em ambiente de sala de aula</p> <p>Participação e observação do domínio dos conteúdos transmitidos na execução instrumental e vocal.</p>	

## Reflexão sobre o plano de aula de 27 de Março

Esta sessão contou com a participação dos professores estagiários e o professor cooperante na coordenação dos alunos de acordo com as atividades planeadas.

Inicialmente foi apresentado aos alunos uma canção tradicional da África do Sul, *Uyingcwele Baba*, destinada a cerimónias religiosas. A melodia tem como base a tonalidade de Fá e tonalidade maior, apoiada pela entoação de uma sequência tonal e cujo som fundamental corresponde ao primeiro som da canção, facto que levantou a questão mencionada. Entoaram-se também padrões tonais sobre a tónica e dominante que foram repetidos e antes de avançar para a atividade seguinte, alertou-se para a existência de um som com alteração/ acidente tocado na flauta, valorizando o reconhecimento auditivo. Esclarecimento sobre a noção de alteração e sua função.

Entoação da melodia da voz superior em sílaba neutra “bam” e repetir marcando a pulsação. Para uma melhor compreensão das ideias expressas na canção, os alunos ouviram e repetiram as frases que a compõem. Associou-se o primeiro som entoado ao som fundamental trabalhado anteriormente (fá). Pela marcação da pulsação e ao entoar a primeira frase, os alunos puderam afirmar se começava a tempo ou em anacruse.

Demonstrou-se na flauta a melodia e respetiva progressão das frases com especial atenção ao primeiro som de cada frase. Os alunos participaram em conjunto com a flauta na interpretação das frases, favorecendo a assimilação por repetição e imitação até tocarem a melodia completa.

Distribuíram-se pelas mesas os instrumentos de percussão: clavas, pandeireta, reco-reco, caixa chinesa, pratos, tamborim, timbale e bongós.

Nesta parte da aula, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar instrumentos de altura indefinida na produção de ritmos em ostinato e que resultaram numa harmonia tímbrica, como enriquecimento da melodia trabalhada. Os ritmos e o modo de tocar foram exemplificados e reproduzidos pelos alunos com a ajuda do professor cooperante e dos professores estagiários encarregues de cada grupo de instrumentos. A melodia entoada ou tocada nas duas vozes acompanhou sempre este processo tal como a pulsação.

Os conteúdos e competências propostos visavam ir de encontro às sugestões dadas pelos alunos em conversa com o professor cooperante na dinamização da disciplina e no sentido de continuarem a explorar diferentes timbres de instrumentos e suas potencialidades,

desenvolver os conhecimentos musicais a nível rítmico e melódico na compreensão de conceitos e na prática instrumental em grupo.

Verificaram-se algumas situações que podiam ser melhoradas, como a organização de grupos na atividade com instrumental Orff, alternando os instrumentos, de modo a ouvirem os timbres de cada um; na aprendizagem dos ritmos executar cada voz individualmente, com a participação de todos, evitando trabalhar conteúdos diferentes em simultâneo.



Apêndice F - Planificação de Aula e Reflexão - 29 de Março e 3 de Abril.

Plano de aula: 29 de Março e 3 de Abril

Nível da espiral I/ II/ VII/ X/ XII

Conceitos			
Timbre	Dinâmica	Altura	Ritmo
Conteúdos			
Contraste e semelhança tímbrica.  Alteração tímbrica	Densidade sonora.	Sons de objetos, instrumentos e voz, transformados electronicamente.	Pulsação.  Tempo.  Monorritmia.  Polirritmia.
Audição  Composição  Interpretação	Audição  Composição  Interpretação	Audição  Composição  Interpretação	Audição  Composição  Interpretação
Competências (âmbitos)			
Desempenho musical	Compreensão concetual	Atitudes	
O aluno deve:  1) aplicar os conhecimentos e vivências a nível musical;  7) improvisar uma melodia ou estilo musical baseado num texto;  8) empregar ritmos com recurso à voz e/ou percussão corporal;  9) associar textos e	O aluno deve:  a. compreender a importância da letra na intenção que se pretende dar à música e vice-versa;  e. compreender o conteúdo musical de uma canção e a mensagem que pretende transmitir;	O aluno:  1. ser assíduo;  2. ser pontual;  3. ser organizado e responsável pelo seu material de trabalho;  4. respeitar as regras na sala de aula e promover a interação social;  5. na aprendizagem,	

<p>poemas de autores portugueses adaptados por artistas e bandas.</p>		<p>valorizar o empenho próprio e dos colegas pela troca de ideias, valores e conhecimentos adquiridos;</p> <p>6. ser objetivo, analisar a sua postura no ambiente escolar e perante os colegas;</p> <p>7. participar ativamente nos exercícios propostos para o seu sucesso individual e coletivo;</p> <p>8. realizar as tarefas, observando e ouvindo a sua prestação acompanhada de uma avaliação analítica, crítica e criativa;</p> <p>9. produzir música de forma divertida.</p>
<p>Atividades/estratégias:</p> <p>Atividades dedicadas ao tema que decorreu na semana de 27 a 31 de Março:</p> <p><i>Palavras com Música.</i></p> <p>Turma dividida em dois grupos; metade desloca-se para a biblioteca, a outra metade mantém-se na sala.</p> <p>Apresentar ao grupo enviado para a biblioteca a exposição sobre poemas de autores portugueses que inspiraram artistas e bandas de música.</p> <p>Leitura de alguns dos poemas e textos e identificação do autor.</p> <p>Questionar se identificam a letra com alguma canção ou tema que conhecem.</p> <p>Possível artista/ banda.</p>		

<p>Dentro da sala de aula formar dois grupos: todos os elementos devem intervir na decisão do estilo ou melodia a atribuir ao poema “Tudo ao contrário” projetado na tela, e os recursos vocais e de percussão corporal que querem usar.</p> <p>Cada grupo interpreta a sua versão para ser captada no computador e reproduzida para ouvirem o resultado.</p> <p>Ao finalizar as atividades, os grupos organizados trocam de posição; metade da turma que estava na biblioteca regressa à sala, a outra desloca-se para a biblioteca.</p> <p>Efetuar a leitura do texto “Tudo ao contrário” por quadras e individualmente, passando por todos os alunos presentes. Repetir a leitura mas desta vez, improvisar pela mudança de ritmo, do tom e timbre da voz.</p> <p>Formar quatro grupos para leitura do poema “Tudo ao contrário” por quadras, e corresponder cada grupo a uma quadra. Repetir o mesmo processo com a turma dividida em dois grupos: elementos do género masculino e feminino.</p>
<p>Sumário: Atividade inserida no âmbito do tema <i>Palavras com Música</i>.</p> <p>Visita à exposição na biblioteca: Música e palavra.</p>
<p>Recursos</p> <p>Computador/ Projetor/ microfone/ material escolar/ poema “Tudo ao contrário”</p>
<p>Avaliação</p> <p>Comportamento e atitudes no ambiente de sala de aula e noutros espaços.</p> <p>Participação e observação do domínio dos conteúdos transmitidos na execução vocal e rítmica</p>
<p>Observações: A sessão foi orientada pelo professor cooperante com o auxílio dos professores estagiários na organização dos grupos, acompanhamento e distribuição das tarefas.</p>

Reflexão sobre o plano de aula de 29 de Março e 3 de Abril

A disciplina de música foi dedicada à atividade que decorreu na semana de 27 a 31 de Março denominada *Palavras com Música*; sendo a turma do 6º F dividida em dois grupos, metade dirigiu-se à biblioteca onde estava montada uma exposição sobre poemas de autores portugueses cuja letra serviu de inspiração para inúmeras canções conhecidas atualmente, e os alunos tinham à disposição um computador para gravarem a leitura de um poema. Os restantes mantiveram-se na sala divididos em dois grupos a realizar uma atividade que visava a criatividade e improvisação dos alunos. Consistia na leitura do poema “Tudo ao contrário” e participação de todos os elementos para a escolha do estilo, ritmo, uso da voz e possivelmente de percussão corporal no sentido de criarem uma interpretação original para apresentarem.

Assim que se organizaram, um dos grupos optou por fazer a apresentação em rap, em que um aluno interpretou o texto, outro utilizou *beatbox* e em conjunto diziam a última frase de cada quadra. Também se assistiu à interpretação do poema por um grupo em que cada elemento lia uma frase alterando o timbre de voz ou dando uma entoação diferente. Estas apresentações foram gravadas no computador e reproduzidas para os alunos terem uma perspetiva do resultado final.

Os alunos que estavam na biblioteca regressaram e trocaram com os outros, sempre na companhia de um dos professores estagiários.

Quando se reuniram de novo todos na sala de aula, o professor pediu para os alunos lerem à vez uma quadra do poema “Tudo ao contrário” projetado na tela, na primeira vez num tom de voz normal e quando repetiram, as indicações dadas previamente propunham a leitura da quadra mudando o tom de voz, usar um timbre diferente, imprimir um ritmo.

Dividiu-se a turma em quatro grupos para lerem na sua vez uma quadra; aqui os grupos combinaram entre si a forma de reproduzirem as palavras, baseado nos exercícios sugeridos pelo professor cooperante. Por último, seguiram o mesmo esquema de leitura por quadras mas desta vez, a turma foi dividida em dois grupos, entre alunos do género masculino e feminino.

Na minha opinião, esta atividade teve uma influência positiva para os alunos na medida em que puderam participar num evento organizado na escola, e partilharem uma experiência fora do ambiente normal em sala de aula. Saliento a importância da transmissão da cultura literária de autores portugueses que alcançaram mérito graças ao trabalho que desenvolveram e por vezes desconhecida das gerações mais recentes. De facto, com um dos grupos dediquei especial atenção aos poemas afixados num placar pelos exemplos de autores

colocados. Pedi a alguns alunos que lessem em voz alta um dos poemas por eles escolhido e nalguns casos, o aluno não conhecia o autor(a) e demonstraram dificuldades na identificação musical do texto que tinham lido.

Por outro lado, exploraram-se a criatividade e capacidade de improvisar dos alunos tendo como ferramenta um poema, obtendo-se resultados interessantes que incentivaram o trabalho em conjunto, valorizando as ideias e conhecimentos dos outros e desenvolver o espírito crítico e análise criativa.

Apêndice G - Planificação de Aula e Reflexão - 19 e 26 de Abril.

Plano de aula: 19 e 26 de Abril

Nível da espiral I/ II/ III/ VII/ VIII/ IX/

Conceitos		
Altura	Ritmo	Forma
Conteúdos		
Intervalos harmónicos e melódicos. Escalas Maiores e menores. Tonalidade.	Pulsação. Tempo. Monorritmia. Polirritmia.	Elementos repetitivos. Ostinato.
Audição Interpretação	Audição Interpretação	Audição Composição Interpretação
Competências (âmbitos)		
Desempenho musical	Compreensão concetual	Atitudes
O aluno deve:  1) realizar padrões rítmicos dentro da pulsação e de acordo com o tipo de compasso; 2) coordenar o desempenho na execução de frases rítmicas em monorritmia e polirritmia; 3) ritmos associados a percussão corporal;	O aluno deve:  a. identificar e distinguir o compasso binário, ternário e quaternário e as pulsações que os constituem; b. contextualizar auditivamente a tonalidade de uma melodia; c. compreender a	O aluno:  1. ser assíduo; 2. ser pontual; 3. ser organizado e responsável pelo seu material de trabalho; 4. respeitar as regras na sala de aula e promover a interação social; 5. na aprendizagem,

4) reproduzir compassos alternados com ritmo e melodia pelo movimento corporal.	função da tonalidade e tonicalidade e suas características.	<p>valorizar o empenho próprio e dos colegas pela troca de ideias, valores e conhecimentos adquiridos;</p> <p>6. ser objetivo, analisar a sua postura no ambiente escolar e perante os colegas;</p> <p>7. participar ativamente nos exercícios propostos para o seu sucesso individual e coletivo;</p> <p>8. realizar as tarefas, observando e ouvindo a sua prestação acompanhada de uma avaliação analítica, crítica e criativa;</p> <p>9. produzir música de forma divertida.</p>
---	---	--

Atividades/estratégias:

Síntese dos tipos de compasso já abordados – alternância de compasso.

Marcar a pulsação percutindo os dedos na palma da mão oposta.

Executar padrões rítmicos no compasso binário, ternário e quaternário em sílaba neutra *bah*.



Figura 21. Compasso binário – duas pulsações.



Figura 22. Compasso ternário - 3 pulsações



Figura 23. Compasso quaternário - 4 pulsações

Reproduzir cada compasso e realçar com a entoação da voz o tempo forte; os alunos repetem.

Exemplos de ostinatos escritos no quadro no seguimento dos padrões rítmicos. Exemplificar cada um e pedir a todos que repitam em sílaba neutra “bam”

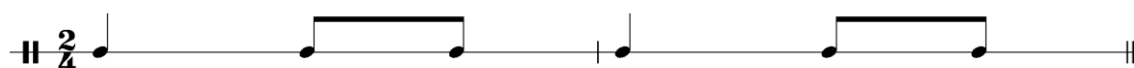


Figura 24. Grupo 1.

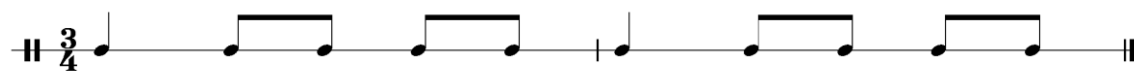


Figura 25. Grupo 2.

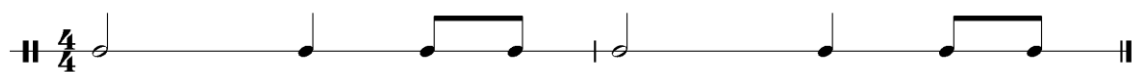


Figura 26. Grupo 3.



Marcar a pulsação em conjunto pela contagem das respectivas pulsações e em sílaba neutra reproduzir os ritmos.

Dividir a turma em 4 grupos; o primeiro, segundo e terceiro grupo realizam os ritmos do quadro na sua vez e o quarto grupo marca a pulsação ao percutir os dedos na palma da mão.

Com sílaba neutra “bam” o grupo 1 executa em ostinato o ritmo que lhe compete, e os grupos 2 e 3 realizam o seu ritmo à solicitação do professor estagiário também em ostinato.

Indicar o ritmo pretendido no quadro, e os alunos que pertencem a esse grupo devem reproduzir o mesmo.

Alterar os ritmos propostos inicialmente para cada grupo no sentido de todos os grupos experimentarem todos os ritmos:

Grupo 1 faz o ritmo do grupo 2 e posteriormente do grupo 3;

Grupo 2 faz o ritmo do grupo 3 e do grupo 1;

Grupo 3 e 4 fazem o ritmo do grupo 1 e do grupo 2.

Voltando aos ritmos iniciais, associar ritmo corporal com pulsação:

Grupo 1 - percussão com pés;

Grupo 2 - palmas

Grupo 3 - percutir no peito.

Repetir o mesmo processo de realização alternada de cada ritmo, junção dos ritmos em ostinato e participação dos alunos quando o seu ritmo for indicado.

Alternância de compasso com acentuação do tempo forte em “bah”, dos exemplos escritos no quadro:

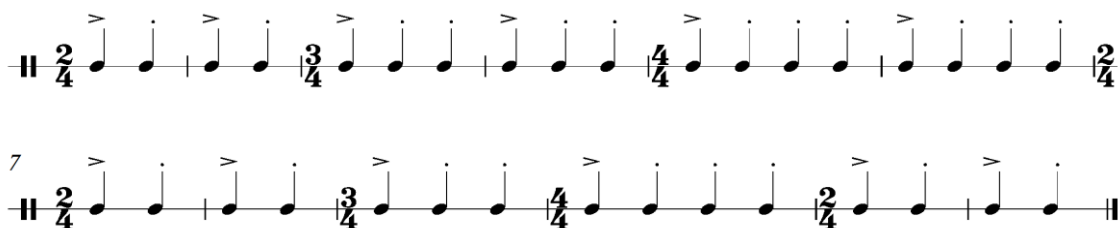


Figura 27. Ostinato com alternância de compasso.

Recurso à pandeireta no realce do tempo forte na alternância de compasso e repetição do exemplo pela turma.

Aprendizagem da melodia:



Figura 28. Adaptação da melodia *Children's Lullaby*<sup>56</sup>.

Contextualizar a melodia na tonalidade maior e tonalidade de Sol entoando a sequência tonal com a alteração fá# – posição na flauta.

Realizar padrões tonais repetidos por todos e salientar o som fundamental (sol).

Entoar a canção completa numa primeira audição.

Associar a sonoridade da flauta e o movimento pela deslocação no espaço (pulsação) e pedir a participação de um ou dois alunos.

Dar um passo e frente sempre que se entoa ou toca o tempo forte, os alunos também participam. Adicionar um instrumento de percussão (pandeireta).

Entoar novamente o tom de repouso (sol) e pedir à turma que entoe em conjunto.


Tocar a melodia enquanto os alunos reproduzem o tom de repouso em suspensão ao longo da mesma.

Movimentar pela sala no andamento da pulsação e reforçar o tempo forte com a pandeireta e os alunos tocam a melodia.

Sumário: Alternância de compasso: métrica usual binária e ternária.

Aprendizagem da música *Children's Lullaby* – revisão da melodia; exercícios rítmicos

<sup>56</sup> Taggart, C. C., Bolton, B. M., Reynolds, A. M., Valerio, W. H., Gordon, E. E. (2000) *Jump Right In: The Music Curriculum*, p. 90.

de coordenação motora e audição.
<p>Recursos</p> <p>Quadro/ material escolar/ flauta/ pandeireta/ manual <i>Jump Right In</i>.</p>
<p>Avaliação</p> <p>Comportamento e atitudes no ambiente de sala de aula ou num contexto pouco familiar.</p> <p>Participação e observação do domínio dos conteúdos transmitidos na execução vocal e instrumental, associados ao movimento e percussão corporal.</p>
<p>Observações: A melodia proposta pelo manual <i>Jump Right In</i> foi adaptada para esta planificação para melhor compreensão do movimento musical na alternância dos compassos. Em baixo, <i>Children's Lullaby (traditional)</i>, retirado do manual <i>Jump Right In</i>:</p> <p>In:</p>  <p>Figura 29. <i>Children's Lullaby</i> - melodia original.</p>

#### Reflexão sobre o plano de aula de 19 e 26 de Abril

Planificação desenvolvida como síntese do compasso binário, ternário e quaternário anteriormente e a possibilidade de englobar na notação musical de canções e melodias estes compassos pela alternância entre eles.

Para isso, a atividade começou com a marcação da pulsação pela percussão dos dedos na palma da mão oposta, à semelhança do que o professor cooperante fazia para situar a turma no andamento pretendido.

Através da sílaba neutra “bah”, entoaram-se padrões rítmicos repetidos pelos alunos com duas, três e quatro pulsações.

Os compassos foram reproduzidos realçando com a entoação da voz o tempo forte para serem repetidos pelos alunos.

De seguida, pediu-se a atenção dos alunos para os dados escritos no quadro baseados em padrões rítmicos no compasso binário, ternário e quaternário

Procedeu-se à divisão da turma em 4 grupos, atribuindo os padrões conforme o grupo a que pertenciam. O quarto grupo ficou encarregue de marcar a pulsação.

Todos tiveram a oportunidade de experimentar os ritmos juntamente com a pulsação marcada pela contagem das pulsações e entoar em sílaba neutra.

Começaram então o padrão do grupo 1 em ostinato até indicação da professora estagiário ao grupo 2 para executar o ritmo e por último o grupo 3, também em ostinato.

Terminada a tarefa, a professora solicitou a intervenção dos grupos indicando o padrão rítmico do padrão que pretendia ouvir, o que requereu da parte dos alunos maior concentração, embora tivessem demonstrado alguma hesitação na concretização desta atividade tal como se verificou na próxima sugestão de trabalho onde o grupo 1 passou a reproduzir o padrão do grupo 2; este assumiu o padrão do grupo 3 e este fez o do grupo 1.

Aqui, houve alguma confusão tendo em conta que alguns grupos em vez de adaptarem o novo padrão faziam o anterior. Como sugestão de trabalho prévio, talvez incluir a entoação em sílaba neutra e cada ritmo com todos, como se verificou no início e depois cada grupo fazia o padrão correspondente.

Voltando à distribuição original dos grupos, introduziu-se percussão corporal com os pés no chão, palmas e percutir a mão no peito. Repetiu-se o processo de realização alternada de cada ritmo, junção dos ritmos em ostinato e participação dos alunos quando o seu ritmo fosse indicado.

Pela escrita notacional, os alunos puderam associar e compreender a alternância de compassos exemplificada pelo professor estagiário com recurso à sílaba neutra

Os alunos repetiram em conjunto com a voz e auxílio da pandeireta na interpretação do ritmo com acentuações e figuras pontuadas.

Como momento melódico, introduziu-se uma sequência tonal na tonalidade de sol na tonalidade maior entoada para a turma como preparação para a canção *Children's Lullaby*, do manual *Jump Right In*.

Demonstrou-se na flauta a alteração (fá#) que faz parte da referida tonalidade, mais concretamente, a sua posição e sonoridade.

Como complemento da sequência tonal, entoaram-se padrões tonais baseados na tónica e dominante, repetidos pelos alunos e reforçou-se o tom de repouso (sol).

Seguiu-se assim a aprendizagem da canção pela audição na sua totalidade e entoação por motivos, frases recorrendo ainda à flauta no estudo dos intervalos melódicos e altura dos sons.

Incluiu-se à entoação e produção na flauta o movimento do corpo aproveitando o espaço da sala para andar ao passo da pulsação e definir o andamento com o apoio dos alunos que de pé acompanham o movimento do professor estagiário. Outra forma de movimento sugerida consistiu em dar um passo em frente sempre que se entoa ou toca o tempo forte do compasso com acompanhamento de mais dois alunos escolhidos aleatoriamente, e de um instrumento de percussão (pandeireta).

Entoar de novo o tom de repouso e pedir aos alunos que repitam o som e mantenham, de modo a reforçar a melodia como baixo contínuo.

Para finalizar, a melodia foi tocada por todos e o professor estagiário cantou, tocou ou movimentou-se pela sala com suporte da pandeireta.

Apêndice H - Planificação de Aula e Reflexão - 8 e 10 de Maio.

Plano de aula: 8 e 10 de Maio

Nível da espiral VI/ XII

Conceitos		
Timbre	Dinâmica	Altura
Conteúdos		
Timbres produzidos e preparados por instrumentos electrónicos.	Ataque, corpo e queda do som.  Alteração electrónica de perfis sonoros: síntese do som.	Sons de objetos, instrumentos e voz alterados electronicamente.
Audição  Interpretação	Audição  Interpretação	Audição  Composição  Interpretação
Competências (âmbitos)		
Desempenho musical	Compreensão concetual	Atitudes
O aluno deve:  1) interpretar as funcionalidades de um programa de composição e utilizar os recursos disponíveis;  2) criar composições da sua autoria, reproduzir obras musicais e proceder a alteração de partituras ou adaptações de ficheiros de	O aluno deve:  a. compreender e distinguir as funções dos programas <i>Audacity</i> e <i>Musescore</i> ;  b. observar a música do ponto de vista digital e na sua reprodução electrónica.  c. compreender	O aluno:  1. ser assíduo;  2. ser pontual;  3. ser organizado e responsável pelo seu material de trabalho;  4. respeitar as regras na sala de aula e promover a interação social;  5. na aprendizagem,

música.	algumas das possibilidades de modificações que se podem alcançar electronicamente.	<p>valorizar o empenho próprio e dos colegas pela troca de ideias, valores e conhecimentos adquiridos;</p> <p>6. ser objetivo, analisar a sua postura no ambiente escolar e perante os colegas;</p> <p>7. participar ativamente nos exercícios propostos para o seu sucesso individual e coletivo;</p> <p>8. realizar as tarefas, observando e ouvindo a sua prestação acompanhada de uma avaliação analítica, crítica e criativa;</p> <p>9. produzir música de forma divertida.</p>
---------	--	--

Atividades/estratégias:

No seguimento do módulo Música e Tecnologias apresentaram-se os programas *Audacity* e *Muscore* pelos professores estagiários.

*Audacity* e suas funcionalidades. Utilização de um trecho da música *Purple Rain*, de frases ensaiadas e gravadas para o computador e das composições feitas pelos alunos no programa *Muscore*.

Funcionalidades:

Reprodução dos exemplos musicais em mono e estéreo (com uma e duas faixas);

Escolher e fragmentar parte de uma música;

Exportar um tipo de ficheiro para outro (mp3, WAV, AIF);

<p>Alterar a velocidade do ficheiro;</p> <p>Reprodução de trás para a frente.</p> <p>Programa <i>Muscore</i> - finalidade e funcionalidades projetadas na tela para os alunos acompanharem.</p> <p>Colocar questões sobre os atalhos que aparecem no cimo da página como revisão.</p> <p>Participação dos alunos - escolher o instrumento ou grupo de instrumentos, o andamento da composição, tonalidade e tipo de compasso.</p> <p>Experimentação das funcionalidades do programa e seleção de figuras rítmicas, disposição dos sons na pauta, e outros elementos musicais como indicações de dinâmica, acidentes, trilos, intervalos melódicos e harmónicos.</p> <p>Audição e visualização das ideias sugeridas pelos alunos.</p>
<p>Sumário: Introdução aos programas <i>Audacity</i> e <i>Muscore</i>.</p> <p>Apresentação de algumas funcionalidades básicas.</p>
<p>Recursos:</p> <p>Computador/ Projetor/ aparelhagem/ material escolar.</p>
<p>Avaliação</p> <p>Comportamento e atitudes no ambiente de sala de aula.</p> <p>Participação e observação do domínio dos conteúdos transmitidos na aplicação prática dos programas</p>
<p>Observações: Sendo uma planificação baseada no módulo Música e Tecnologias, propôs-se a demonstração dos programas <i>Audacity</i> e <i>Muscore</i> nas mesmas sessões.</p>

#### Reflexão sobre o plano de aula de 8 e 10 de Maio

No seguimento do módulo introduzido pelo professor cooperante, os professores estagiários apresentaram os programas *Audacity* e *Muscore*.



Os programas permitem a criação e modificação de composições musicais. No caso do *Audacity*, por exemplo, é possível selecionar um ficheiro de música e reproduzir o mesmo em mono ou estéreo (com uma ou duas faixas); escolher e fragmentar parte de uma música; exportar um ficheiro para outro tipo de ficheiro (mp3, WAV, AIF), além de outras funcionalidades deste programa. O *Musescore* define um programa de composição semelhante ao *Sibelius*, acessível na sua obtenção e de utilizar. Dentro das suas funcionalidades, este programa permite compor músicas com todo o tipo de instrumentos das diferentes famílias, para formações de Jazz e orquestra, de música antiga e instrumentos étnicos.

Na aula, o professor estagiário fez a sua apresentação do programa *Audacity*, experimentando as funcionalidades mencionadas em cima com um excerto da música *Purple Rain*, e pediu aleatoriamente a alguns alunos para dizerem uma frase ensaiada captada pelo computador de modo a aplicar outras funcionalidades na reprodução da gravação; em primeiro lugar, as frases foram ouvidas sem modificações, depois alterou-se a velocidade do ficheiro, e reproduziu-se o mesmo mas de trás para a frente. O resultado das mudanças ouvidas proporcionou um momento de descontração e diversão onde os alunos que participaram na atividade ouviram o seu timbre de voz e as diferenças que se podem criar eletronicamente.

Concluída a parte do *Audacity*, introduziu-se a explicação do programa *Musescore* e as suas funcionalidades. Com o programa projetado na tela, os passos explicados puderam ser seguidos pela turma que colocou questões sobre o que ouviam e responderam a outras da parte da professora estagiária. Terminada a apresentação, escolheram-se dois ou três alunos que se deslocaram ao computador para comporem uma melodia; escolheram o instrumento a utilizar (piano e guitarra), o andamento da obra, a tonalidade e o tipo de compasso (binário e ternário, respetivamente). Iniciaram a composição, cada aluno escreveu alguns compassos, experimentando ritmos e alturas pela seleção das figuras rítmicas e disposição dos sons na pauta, a introdução de indicações de dinâmica, acidentes, trilos, intervalos melódicos e harmónicos.

Finalmente, ouviram e acompanharam visualmente a contribuição e organização de elementos musicais idealizada pelos alunos.

As gravações também foram utilizadas e trabalhadas no programa *Audacity*.

Apêndice I - Composições dos Alunos no Programa *Musescore*.

$\text{♩} = 100$   
 12 *f* *p* *tr*  
 23 *^* *^*  
 32 *tr* *cresc.*  
 42  
 $\text{♩} = 80$   
 8 *f* *tr*  
 7  
 8  
 15

## Apêndice J - Entrevistas realizadas

### Entrevista a uma Professora de Educação Musical

Professora Estagiária: ...quantas são, nove não são?

Professor Estagiário: Sim.

Professora Estagiária: Músicas que escolheu e vamos escrevendo aqui ao mesmo tempo.

Professora: Ok. Então é assim, escolhi nove músicas. A primeira delas foi “Vais Conseguir”. Não tenho de explicar porque é que ela foi escolhida? Depois.

Professora Estagiária: Se calhar a seguir.

Professora: Depois no enquadramento escolhi uma, duas, três, quatro, cinco. Cinco de Natal. Uma delas “Borboleta Pequeninha”, depois “Natal de Trás-os-Montes”, depois “Noel Nouvelet”, “Rodolfo era uma Rena” e “Gingle Bells Rock”.

Professora Estagiária: Portanto estas três...

Professora: Estas cinco, são cinco de Natal.

Professora Estagiária: Estas de dois a seis são músicas de Natal, têm um propósito certo?

Professora: Sim, a primeira também. Depois, até pode ser pela ordem: “Não há Estrelas no Céu”.

Professora Estagiária: Isso é do Rui Veloso, não é?

Professora: É. Esta também tem um enquadramento. Mas depois a gente já fala sobre isso. Depois o “Mirandum”. Esta é para darmos o compasso composto e por causa do mirandês. E “Amar pelos Dois” foi a última que fiz. Não foi só esta, mas esta foi a última que fiz. Um arranjo feito pela Areal Editores com uma turma de 6º ano de uma das autoras do livro e por acaso está muito giro. Trabalhei com uma turma ontem.

Professora Estagiária: Já temos aqui as nove. Vamos então agora passar para o enquadramento. Portanto o que é que nós podemos dizer aqui?

Professor Estagiário: Agora tem de escolher três músicas.

Professora: Três delas?

Professor Estagiário: E a seguir escolhem-se os dois?

Professora: São vocês que escolhem.

Professora Estagiária: Sim.

Professora: Pronto, ok.

Professor Estagiário: A ideia é ser aleatório.

Professora: Ok, escolham como vocês quiserem.

Professora Estagiária: Deixe-me só perguntar uma coisa antes. Porque é que, por exemplo...

Professora: ...Cada uma delas

Professora Estagiária: Para fazer a escolha centrou-se em quê?

Professora: A primeira escolha é uma canção que vem no manual do 5º ano. É muito interessante que faz um enquadramento dos miúdos na escola no 5º ano. “Vais Conseguir” é tudo o que tem a ver com a novidade deles integrarem uma escola diferente em que passam de uma mono docência para, neste caso, para vários professores e várias disciplinas. E a integração deles noutra sítio, noutra escola, noutra grupo, etc. Daí pronto, esta música por acaso é bastante interessante. As outras (...) a “Borboleta Pequenininha” é brasileira, o “Natal de Trás-os-Montes” é de Portugal, a outra “Noel Nouvelet” é francesa, a outra é uma tradução do “Rodolfo era uma Rena” nem sei de que país mas pronto enfim. O “Jingle Bells Rock” era por causa do tema que este ano não fizemos (O Natal no Mundo). Mas eu tinha dito ao meu colega (professor orientador) que a ideia era pegar nalgum repertório de músicas tradicionais do mundo de Natal e fazermos “O Natal no Mundo”. Para eles não ficarem ali só restritos às músicas que nós temos no livros, muitas vezes não são assim tantas quanto isso.

Professora Estagiária: Portanto esta música “Não há estrelas no céu” foi escolhida por causa dos problemas da adolescência?

Professora: Sim, no fundo acaba por ser um pouco uma imposição mas já é uma coisa que eu trabalho frequentemente com eles. Portanto todos os sextos anos normalmente trabalham (...) Nós trabalhamos aqui nesta peça musical a leitura e uma análise da letra e só depois é que eles cantam a música. Tem a ver com uma série de coisas que se passam na adolescência.

Professora Estagiária: E em relação a esta “Mirandum”.

Professora: Esta? Esta vem no livro e achei piada por causa do mirandês e serve para dar o conteúdo do compasso composto. O compasso composto não dei com grande ênfase porque acho que foi mesmo muito por alto, não é? Mas achei piada por causa do mirandês em termos de identidade. Estivemos a ver inclusive porque é que esta peça estava no livro e tudo isso que eles acharam que aquilo parecia espanhol e etc. Eu acho que o enquadramento das músicas tem de ser também um pouco ir passando um pouco a cultura na educação musical. Um pouco de cultura geral.

Professora: O “Amar pelos Dois” vem como uma gracinha porque claro ganhamos a eurovisão e o arranjo está tão giro. Por acaso foi uma brincadeira. Passei a música para eles ouvirem porque eles estavam um bocadinho desorientados aqui com a atividade que nós estamos a preparar e depois estivemos a cantá-la. Pela letra, pelo poema, pelo arranjo, por tudo isso.

Professora Estagiária: Já temos aqui alguns dados. Podemos já fazer a comparação entre três canções. Escolhemos três canções e a professora diz qual é a diferente e as semelhanças entre as outras duas. Podemos começar por estas três?

Professora: Por exemplo.

Professor Orientador: Fiz uma tabela para saber o que cada música tinha em comum e o que tinha de diferente das outras.

Professor Estagiário: Ou seja, isto era suposto ser o programa (WebGrid5) a fazer.

Professor Orientador: Podes pôr ali semelhanças e diferenças e depois fazem a tabela.

Professora: São vocês depois que têm de introduzir isto? É num programa ou à mão?

Professora Estagiária: Não, o professor disse que ele ia fazer. Disse que ia arranjar outro programa.

Professora Estagiária: Portanto, qual é que é diferente destas três: “Vais Conseguir”; “Borboleta Pequeninha”; e “Natal de Trás-os-Montes”?

Professora: É a Borboleta. Elas não se enquadram muito mas pronto, é assim. Esta é brasileira, tem o ritmo do samba, etc.

Professor Estagiário: Já pensou no adjetivo que aplica à “Borboleta” e não aplica às outras duas canções?

Professora Estagiária: Um adjetivo ou uma frase, também pode ser.

Professora: O ritmo até nem é completamente diferente, mas não sei. Mas poderia não ser isso. Como é que eu hei de dizer? Isto até era mais engraçado de perguntar aos miúdos. (Risos)

Professor Estagiário: Isso já fazem no dia-a-dia.

Professora: Pois fazemos, mas é isso. Mas ela é diferente por ser brasileira, por ser toda samba.

Professora Estagiária: Podemos ir pelo carácter talvez. Pela música.

Professora: Sim. O carácter da música sim. O estilo.

Professor Orientador: Eu não estou a ver que canção é essa.

Professora: Isso não vem no livro.

Professora Estagiária: É da Marisa Monte. (Trauteando a canção) Também foi uma que eu escolhi. (Risos)

Professora: Foi? Por acaso é muito gira. Eles adoraram a música. Eu depois também fui buscar as músicas que eles gostaram mais. Eles adoraram esta música. Eu queria era um adjetivo para esta música.

Professor Orientador: Como é que é a música? Não está no manual, pois não?

Professora: Está, está. Esta está no manual do 5º ano.

Professora Estagiária: (Abre o vídeo clip da canção “Borboleta Pequeninina” para mostrar ao Professor Orientador).

Professora Estagiária: Este é o princípio que nós vamos seguir depois para fazer os constructos. Temos um adjetivo que tem o seu oposto também.

Professora: Pois, exato. Elas têm todas um objetivo, uma temática...e aquela não é. Pronto ok. (Verificando os dados que estavam sendo introduzidos na tabela a professora reparou que a uma canção ia aparecer mais uma vez e manifestou o seu desespero quase teatral: - “Ainda vai aparecer-me outra vez? Ai não posso...”)

Professora Estagiária: Esta enquadra-se em que género, será Rock?

Professor Orientador: Qual? Essa é do Rui Veloso.

Professora: Sim, é Rock. Rui Veloso. (Entretanto ouve-se a campainha e a professora está na sala de Educação Musical para dirigir o ensaio dos alunos do Clube de Música).

Professora: Agora vêm eles para ensaiar. Eles ensaiam sozinhos.

Professor Estagiário: Mas o “Jingle Bells” também é Rock.

Professora: Pois é. Não posso. Pois e agora? Isto depois com as vozes é que é pior.

Professora Estagiária: Não faz mal, acho que não afeta. Seis, sete, oito.

Professor Estagiário: A professora vai fazer malabarismo. (Para dizer que ia levar a cabo várias tarefas simultaneamente)

Professor Orientador: Queres que eu veja?

Professora Estagiária: Se calhar podemos considerar a instrumentação como uma diferença.

Professora: Sim. (Referindo-se aos alunos que ensaiavam a professora diz: - “Deixa-os estar, vamos ver se tocam menos que os outros. Os da manhã hoje estiveram bem, a motivação é muita.”)

Professora Estagiária: Eu vou acrescentar aqui Pop Rock para ser mais específico. Pronto, e relação a estas três, já se está a ver que a outra é diferente ou não? Será?

Professora: A língua. A outra também está em inglês, também não pode ser porque não é o que distingue. Pode ser por causa do mirandês.

Professora Estagiária: Em relação ao “Jingle Bells Rock” e o “Não há estrelas no céu”, o que há de semelhante?

Professora: O estilo que é Rock Funk, por exemplo. Tínhamos visto que também era Rock.

Professora Estagiária: Passando agora aqui a estas três. Qual é que será a que se distingue e em quê?

Professora: Se calhar pelas... Esta porque é diferente em termos de temáticas e tudo isso. Estas duas talvez porque uma fala da adolescência e também fala um pouco do amor, etc.

“Não há estrelas no céu” em termos de temática não se distingue. É assim o “Amar pelos dois” e o “Não há estrelas no céu” talvez sejam mais semelhantes e o “Mirandum” diferente, até pela temática.

Professora Estagiária: Mas esta é diferente por causa da temática?

Professora: Sim. O “Mirandum” também fala um bocadinho do amor.

Professora Estagiária: Qual é a temática do “Mirandum”?

Professor Orientador: Tens aí o manual para ver o “Mirandum”?

Professora: Mas isto aqui até podia ser mesmo à língua. E aqui em termos de semelhança, no fundo o “Não há estrelas no céu” apesar de tratar, sobretudo, do problema da adolescência e tudo isso. Mas também fala um pouco do amor.

Professor Orientador: Qual é a dúvida aí?

Professora Estagiária: As semelhanças entre a “Não há estrelas no céu” e o “Amar pelos dois”.

Professora: “Não há estrelas no céu” fala do amor, também fala da adolescência não é? E nos problemas que se possam ter. Em termos de comparação.

Professor Orientador: As semelhanças?

Professora: Não vejo muitas.

Professor Orientador: A questão que vos estava a colocar era: -“quais são as semelhanças em termos de que parâmetros?”

Professora Estagiária: Em termos de valor pedagógico ou didático.

Professor Orientador: Ambas têm uma mensagem.

Professora: Sim, transmitem uma mensagem. Foi por essa razão que eu utilizei o “Amar pelos dois”. Não é o mesmo enquadramento.

Professora Estagiária: Pode ser uma mensagem diferente, a ideia é que transmitem uma mensagem. Pronto, então esta parte aqui já está concluída.

Professor Estagiário: Então esta canção era a mensagem.

Professora: Ou do poema?

Professora Estagiária: Sim.

Professora: Mensagem do amor. Mas aquela também, aquela também. A “Não há estrelas no céu”? “Amar pelos dois”?

Professor Estagiário: “Amar pelos dois” é uma canção vencedora, as outras não são.



Professora: Por isso é que eles fizeram a música. Por isso é que eu achei piada. Ora vamos lá então às outras.

Professora: (...) e afasta-se imenso [Compasso Simples] (1) e [Timbre Vocal] também é (1). Portanto “Natal de Trás-os-Montes”. Agora [Canção de Motivação] (5) porque é o oposto, é temático. Eu estou a olhar um bocado por aqui. [Suavidade da Melodia] (3). “Natal de Trás-os-Montes” tem um andamento fácil. [Conteúdo Interessante] (2), [Pop Rock] (5), [Compasso Simples] (1), [Timbres Vocais] (1). Agora “Borboleta Pequenininha” [Canção de Motivação] (3), [Suavidade da Melodia] (1), [Ritmos e Frases Difíceis] (1), [Conteúdo Interessante] (2), [Pop Rock] (5), [Compasso Simples] (1), [Timbres Vocais] (1). Agora “Vais Conseguir” [Canção de Motivação] (1), [Suavidade da Melodia] (2), [Ritmos e Frases Difíceis] (3), [Conteúdo Interessante] (1), [Pop Rock] (5), [Compasso Simples] (1), [Timbres Vocais] (5).

Professor Estagiário: Muito obrigado.

Professora: Eu peço desculpa, não estava a perceber inicialmente. Não estava a perceber a lógica. Percebo perfeitamente até o objetivo disto. Leva-nos a pensar e refletir sobre a razão da escolha das canções.

## Entrevista a um Professor de Educação Musical

Professor: Há músicas que estão no manual mas depois eu posso escolher outro tipo de repertório. Há também aquela questão das apresentações, por exemplo de Natal de final de ano letivo em que eu vou buscar outro tipo de temas que me pareçam adequados ao grupo e para a performance e para as capacidades deles. Aproveito, claro que aproveito o que foi sendo dado ao longo do ano. Não no Natal porque são três meses. Se for um 6º ano eles já têm o background do 5º ano. Com um 5º ano eles pouca coisa sabem, a não ser que tenham tido música no 4º ano. E têm neste momento. Por exemplo neste caso, no que diz respeito à flauta às vezes não sabem tocar quase nada. Sabem coisas muito básicas. Então no 5º ano eu tento usar repertório que eles consigam fazer. Se no Natal, por exemplo, não estou muito preocupado com competências no final do ano já adquiriram um conjunto de conhecimentos, competências e saberes que permitem fazer outro trabalho (um cânone, utilizar a flauta). Nesta escola há duas coisas distintas. Há a Educação Musical e há o complemento educativo. Na Educação Musical o único instrumento que eu uso com eles é a flauta. No complemento educativo temos instrumentos de banda (guitarras, bateria, teclado) e trabalho com eles. Não os ensino a tocar um instrumento, porque não há tempo para isso numa turma de vinte miúdos, mas ensino-os a tocar uma música num instrumento em contexto de banda. O que é uma tarefa agreste. Isto para dizer que a escolha do repertório, em termos curriculares, vai um bocadinho na orientação daquilo que vem no manual. E, sim cada música que é cantada, imaginem que eu por exemplo quero trabalhar o crescendo e diminuendo, nessa música trabalha-se essa parte e por aí fora. Se demos uma nota na flauta, duas notas na flauta, a música que vem a seguir “usa” essas notas e outras que foram ensinadas anteriormente e por aí fora. Vai havendo uma cadência organizada, neste caso no manual.

Professor Estagiário: Ok, mas vamos passar às canções. Podes dizer-nos nove canções que tenhas escolhido, do manual ou não. Nove canções do teu agrado.

Professor: Assim de cor? Nove não consigo. Algumas.

Professor Estagiário: Então vai dizendo.

Professor: Então eu vou dizendo. Olha, estou a trabalhar com eles duas músicas: “Estando a dobar” – uma música do cancioneiro; “Mira-me, Miguel” – que também é do

cancioneiro. Não têm de ser as músicas que eu estou a trabalhar agora? Podem ser músicas que eu já cantei?

Professor Estagiário: Quaisquer. Tinhas-me falado em músicas originais.

Professor: Sim. Há uma que utilizei para o dia do Pai: “Pai, és um Super Herói”. Isso ainda nem sequer está registado, percebes?

Professora Estagiária: É original esta?

Professor: É.

Professor: “Shalom Chaverim”. É uma música hebraica, é um cânone. Fiz uma música de Natal também original, como é que eu chamei aquilo? “Jesus já Nasceu”.

Professor Estagiário: Já só faltam quatro.

Professor: Olha, podem por também aí “Scarborough Fair”. Deixa ver se me lembro de mais alguma. “The Medallion Calls” é a banda sonora do...

Professora Estagiária: ... do “Pirata das Caraíbas”.

Professor: Exato. Isto bem espremidinho ainda sai mais qualquer coisa. Deixa lá ver. “Canta-se o Fado”.

Professora Estagiária: Esta é de algum autor...?

Professor: “Canta-se o Fado”? É do Rão Kyao. Não consigo lembrar-me de mais de repente.

Professor Estagiário: Podes lembrar-te depois.

Professora Estagiária: Falta uma. Sim, pode ser.

Professor Estagiário: Podemos passar aos adjetivos (constructos).

Professora Estagiária: Sim, podemos passar a essa fase.

Professora Estagiária: É nesta parte que se passa já para a seleção das três músicas... O ideal seria agora atribuir um adjetivo ou uma frase a cada música. Aquilo que se destaca mais em termos musicais.

Professor: Em termos musicais como estéticos, técnicos ou teóricos? O que eu quiser?

Professores Estagiários: Sim.

Professor: Quais é que são as músicas?

Professora Estagiária: “Estando a Dobar”...

Professor: “Estando a Dobar”, é difícil.

Professora Estagiária: Pois.

Professor: Tanto o “Estando a Dobar” e o “Mira-me Miguel” têm a ver com a identidade, o valor da música tradicional portuguesa. Depois há coisas que são comuns a todas mas eu vou tentar distinguir. “Pai És um Super Herói” isto foi feito exatamente para o Dia do Pai. “Shalom Chaverim” é questão de trabalhar o cânone, enquadrar isto no ponto de vista cultural e trabalhar o repertório de outras culturas neste caso israelita ou hebraica. “Jesus já Nasceu” serve para trabalhar o tema do Natal. No “Estando a Dobar”, não tanto, no “Shalom Chaverim” e no “Jesus já Nasceu” dei mais importância à questão da prática coral, ou seja, os alunos dominarem algumas técnicas vocais e o saber cantar em coro (a postura, a colocação, a afinação).”Scarborough Fair” lembro-me que eu falei do seu significado do ponto de vista histórico. O significado ou significância da letra. Foi o tema que eu usei também para trabalhar a flauta e designadamente, não sei se é importante mas foi para, trabalhar a nota si bemol na flauta de bisel. “The Medallion Calls” em termos de programa trabalha também a nota si bemol mas eu aproveitei para trabalhar também a questão da banda sonora, o papel da música enquanto suporte para uma outra arte neste caso o cinema. E o “Canta-se o Fado” enquadra-se: na questão do fado enquanto património; enquanto género único no mundo; na origem; nos instrumentos utilizados; nos principais fadistas; no fado no mundo e aqui entra também o conceito de *world music*.

Professora Estagiária: Já temos aqui bastante informação.

Professor: É claro que depois é transversal a tudo isto, a todas estas músicas, a questão: da estrutura; da forma; da afinação; do andamento; do compasso; por aí fora.

Professora Estagiária: Pois, é mais para salientar o que é mais evidente. O que nós estamos aqui a tentar perceber é saber o que é que motiva os professores a escolherem os repertórios. Porque é que é aquela música e não outra?

Professor: Ok.

Professora Estagiária: Nós temos acesso a tanto repertório e é claro que em si o tempo não é muito.

Professor: Pois.

Professora Estagiária: Portanto temos que ser mesmo bastante específicos na escolha. Já podemos construir a tabela?

Professor Estagiário: Queres dizer-nos mais uma música para fazermos as nove?

Professor: Não me estou a lembrar de uma outra música que eu tenha trabalhado aqui no segundo ciclo, há muito mais. Tenho aqui uma lista de canções mas é mais para o primeiro ciclo.

Professor Estagiário: Acho que tudo é válido aqui.

Professora Estagiária: Acho que pode ser depois.

Professor: Mas isto é tudo muito infantil. E com estes eu não consigo lembrar-me mesmo de mais nada. Não me lembro. Há um conjunto delas que trabalhei no livro mas não me estou a lembrar dos nomes. Olhem há uma que se chama “Em contra o Dó” que é uma música que está vocacionada para trabalhar a escala diatónica de Dó maior na flauta de bisel, isto com o quinto ano.

Professor Estagiário: Agora já podemos encontrar os constructos.

Professora Estagiária: Sim.

Professor Estagiário: Para cada canção atribuem-se dois polos opostos usando uma escala de (1) a (5). Por exemplo, esta canção “Estando a Dobar” podemos dizer que é tradicional. Na escala de um a cinco “tradicional” corresponde a (1). Depois tens que encontrar o polo oposto a tradicional.

Professor: não estou a perceber.

Professor estagiário: Eu também não sei se estou a explicar bem, mas era assim não era? Por exemplo é tradicional em oposição a outra coisa.

Professora Estagiária: Por exemplo o que foi dito aqui. O ideal seria agora encontrar o oposto.

Professor: Em cada música encontrar o oposto?

Professora Estagiária: Sim, tentar arranjar o oposto.

Professor: Não percebo qual é o objetivo disso. Mas porque é que eu tenho que fazer isso? Se ela fala de identidade, não estou a perceber a questão. Quando eu falo do “Estando a Dobar” ela representa uma questão de identidade, o valor da música tradicional portuguesa. Agora o oposto, o que quererá isso significar?

Professora Estagiária: Sim, não é muito específico. Também não sei explicar.

Apêndice K - Valor Didático das Canções - Professor de Educação Musical

Valor didático das canções										
Música não tradicional	5	1	5	1	5	1	5	1	1	Música tradicional
Outros autores	5	5	5	5	1	5	1	5	5	Tema Original
Vários temas	1	1	3	3	1	1	1	4	5	Temática
Multiculturalidade	5	1	5	2	1	5	5	1	1	Identidade de um país
Cantar a solo	5	5	5	1	1	1	1	1	1	Trabalho para coro
Música pela música	4	2	1	2	2	2	2	2	2	Suporte para outra arte
								Estando a dobar		
								Mira-me Miguel		
								Pai, és um Super Herói(*)		
								Shalom Chaverim		
								Jesus já nasceu(*)		
								Scarborough Fair		
								The Medallion Calls		
								Canta-se o Fado		
								Em contra o Dó		

Figura 30. Canções e constructos do professor de Educação Musical. (\*) Composições originais.

Apêndice L - Valor Didático das Canções - Professora de Educação Musical.

Valor didático das canções										
Canção de motivação	3	5	5	5	5	5	5	3	1	Canção temática
Suavidade da melodia	3	3	2	5	3	3	3	1	2	Melodias complexas
Ritmo e frases difíceis	4	2	5	3	4	1	1	1	3	Ritmo e frases fáceis
Conteúdo interessante	2	2	1	3	2	3	2	2	1	Temática específica
Pop Rock	5	5	1	1	5	5	5	5	5	Tradicional
Compasso simples	1	5	1	1	1	1	1	1	1	Compasso composto
Timbres vocais	1	1	1	1	1	1	1	1	5	Timbres vocais e corporais
										Vais conseguir
										Borboleta pequenina
										Natal de Trás-os-Montes
										Noel Nouvelet
										Rodolfo era uma rena
										Jingle Bells Rock
										Não há estrelas no céu
										Mirandum
										Amar pelos dois

Figura 31. Canções e constructos da professora de Educação Musical.

Anexo A - DR nº237 - Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.

**Assembleia da República:**

**Lei n.º 46/86:**

Lei de Bases do Sistema Educativo.

**Ministério dos Negócios Estrangeiros:**

**Portaria n.º 600/86:**

Estabelece a constituição do mapa do pessoal assalariado da Embaixada de Portugal em Luanda, com efeitos a partir de 1 de Outubro de 1986.

**Ministério da Agricultura, Pescas e Alimentação:**

**Decreto-Lei n.º 346/86:**

Torna extensivo à glicose e ao xarope de glicose classificados na posição pautal 17.02, B, I, da Pauta dos Direitos de Importação o regime previsto no Decreto-Lei n.º 62/86, de 25 de Março.

**Ministério da Educação e Cultura:**

**Portaria n.º 601/86:**

Autoriza o Instituto Politécnico de Viana do Castelo, através da sua Escola Superior de Educação, a conferir o grau de bacharel em Educação Pré-Escolar e o diploma do curso de professores do ensino básico nas variantes de Português e Francês, Português e Inglês, Matemática e Ciências da Natureza, Educação Visual, Educação Musical e Trabalhos Manuais e aprova os respectivos planos de estudos.

**Portaria n.º 602/86:**

Autoriza a Escola Superior de Educação de Vila Real a conferir os graus de bacharel em Educação Pré-Escolar e em Ensino Primário e aprova os respectivos planos de estudos.

**Declarações:**

De terem sido autorizadas transferências de verbas no orçamento do Ministério no montante de 221 551 contos.  
De terem sido autorizadas transferências de verbas no orçamento do Ministério no montante de 359 013 contos.

**Lei n.º 46/86**

**de 14 de Outubro**

**Lei de Bases do Sistema Educativo**

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea d) do artigo 164.º e da alínea e) do artigo 167.º da Constituição, o seguinte:

**LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO**

**CAPÍTULO I**

**Âmbito e princípios**

**Artigo 1.º**

**(Âmbito e definição)**

1 — A presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo.

2 — O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

3 — O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.

4 — O sistema educativo tem por âmbito geográfico a totalidade do território português — continente e regiões autónomas —, mas deve ter uma expressão



suficientemente flexível e diversificada, de modo a abranger a generalidade dos países e dos locais em que vivam comunidades de portugueses ou em que se verifique acentuado interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa.

5 — A coordenação da política relativa ao sistema educativo, independentemente das instituições que o compõem, incumbe a um ministério especialmente vocacionado para o efeito.

## Artigo 2.º

### (Princípios gerais)

1 — Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

2 — É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

3 — No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

- a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;
- b) O ensino público não será confessional;
- c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

4 — O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 — A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;
- f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;
- g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;
- h) Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;
- i) Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos;
- j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;

2 — É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

3 — No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

- a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;
- b) O ensino público não será confessional;
- c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

4 — O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 — A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

### Artigo 3.º

#### Princípios organizativos

O sistema educativo organiza-se de forma a:

- a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo;
- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;
- f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis

mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;

- g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;
- h) Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;
- i) Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos;
- j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;
- l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

## CAPÍTULO II

### Organização do sistema educativo

#### Artigo 4.º

##### Organização geral do sistema educativo

- 1 — O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.
- 2 — A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.
- 3 — A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres.
- 4 — A educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.

## SECÇÃO I

### Educação pré-escolar

#### Artigo 5.º

##### Educação pré-escolar

- 1 — São objectivos da educação pré-escolar:
  - a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;

contar com os recursos necessários.

**Artigo 42.º**

**Edifícios escolares**

1 — Os edifícios escolares devem ser planeados na óptica de um equipamento integrado e ter suficiente flexibilidade para permitir, sempre que possível, a sua utilização em diferentes actividades da comunidade e a sua adaptação em função das alterações dos diferentes níveis de ensino, dos currículos e dos métodos educativos.

2 — A estrutura dos edifícios escolares deve ter em conta, para além das actividades escolares, o desenvolvimento de actividades de ocupação de tempos livres e o envolvimento da escola em actividades extra-escolares.

3 — A densidade da rede e as dimensões dos edifícios escolares devem ser ajustadas às características e necessidades regionais e à capacidade de acolhimento de um

**Artigo 44.º**

**Recursos educativos**

1 — Constituem recursos educativos todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa.

2 — São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção:

- a) Os manuais escolares;
- b) As bibliotecas e mediatecas escolares;
- c) Os equipamentos laboratoriais e oficinais;
- d) Os equipamentos para educação física e desportos;
- e) Os equipamentos para educação musical e plástica;
- f) Os centros regionais de recursos educativos.

3 — Para o apoio e complementaridade dos recursos educativos existentes nas escolas e ainda com o objectivo

de racionalizar o uso dos meios disponíveis será incentivada a criação de centros regionais que disponham de recursos apropriados e de meios que permitam criar outros, de acordo com as necessidades de inovação educativa.

**Artigo 45.º**

**Financiamento da educação**

2 — A nível regional, e com o objectivo de integrar, coordenar e acompanhar a actividade educativa, será criado em cada região um departamento regional de educação, em termos a regulamentar por decreto-lei.

**Artigo 48.º**

**Administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino**

---

**Lei n.º 47/2006**

**de 28 de Agosto**

**Define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objectivos a que deve obedecer o apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.**

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição, o seguinte:

**CAPÍTULO I**

**Disposições gerais**

**Artigo 1.º**

**Objecto**

A presente lei define o regime de avaliação, certificação e adopção aplicável aos manuais escolares e outros recursos didáctico-pedagógicos do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objectivos a que deve obedecer o apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.

**Artigo 2.º**

**Princípios orientadores**

1 — O regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares assenta nos seguintes princípios orientadores:

- a) Liberdade e autonomia científica e pedagógica na concepção e na elaboração dos manuais escolares;
- b) Liberdade e autonomia dos agentes educativos, mormente os docentes, na escolha e na utilização dos

**Artigo 3.º**

**Conceitos**

Para efeitos do disposto na presente lei, entende-se por:

a) «Programa» o conjunto de orientações curriculares, sujeitas a aprovação nos termos da lei, específicas para uma dada disciplina ou área curricular disciplinar, definidoras de um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens e de competências definidas no currículo nacional do ensino básico ou no currículo nacional do ensino secundário;

b) «Manual escolar» o recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor;

c) «Outros recursos didáctico-pedagógicos» os recursos de apoio à acção do professor e à realização de aprendizagens dos alunos, independentemente da forma de que se revistam, do suporte em que são disponibilizados e dos fins para que foram concebidos, apresentados de forma inequivocamente autónoma em relação aos manuais escolares;

d) «Promoção» o conjunto de actividades, desenvolvidas exclusivamente pelos autores e editores, destinadas a dar a conhecer às escolas e aos professores o conteúdo, a organização e as demais características dos manuais escolares e outros recursos didácticos objecto de procedimento de adopção.



## Anexo E - Listagens de Material das Salas de Educação Musical

### Listagem de Salas / Locais

47 - Sala de Música 1

Nº	Descrição
1636	Armário Alto Faia - Portas Faia
1541	Cadeira - 4 Pés - Assento e Costas Cairo Preto Antracite
467	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1542	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1543	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1544	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1545	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1546	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1547	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1548	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1549	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1550	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1551	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1552	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1553	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1554	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1555	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1556	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1557	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1558	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1559	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1560	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1561	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1562	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1563	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1564	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1565	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1566	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1567	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1568	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1569	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
2677	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
2678	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
4620	COL KOOLTECH MLTMED c/USB2.1BT
1635	Estante Chapa de aço - 7 prateleiras
3741	Mesa de Apoio cinza tampo faia - Pequena
1599	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1600	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1601	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1602	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1603	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1604	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1605	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1606	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1607	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1608	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1609	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1610	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1611	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1612	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
3352	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite c/ 2
3743	Órgão - ROLAND HUNO D
1631	Placard de Corticite
1633	Quadro - pautas de música - c/ rodas

Listagem impressa em : 31-05-2017

Página : 1

## Listagem de Salas / Locais

47 - Sala de Música 1

Nº	Descrição
1634	Quadro - pautas de música - c/ rodas
1629	Recipiente Papeis - Peg
1627	Secretária c/2 Gav. - tampo bege + est. antracite 120*60*74
3281	TELA MOTORIZADA 180*180
3240	VIDEO PROJETER - EPSON EB-1761W



## Listagem de Salas / Locais

48 - Sala de Música 2

Nº	Descrição
1637	Armário Alto Faia - Portas Faia
1570	Cadeira - 4 Pés - Assento e Costas Cairo Preto Antracite
1573	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1574	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1575	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1576	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1577	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1578	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1579	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1580	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1581	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1582	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1583	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1584	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1585	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1586	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1587	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1588	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1589	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1590	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1591	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1592	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1593	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1594	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1595	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1596	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1597	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
1598	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
4349	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
4350	Cadeira Termolaminado Antracite - Cinza Antracite
4625	COL KOOLTECH MLTMED C/USB2.1BT
3742	Mesa de Apoio cinza tampo faia - Pequeno
1614	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1615	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1616	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1617	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1618	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1619	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1620	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1621	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1622	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1623	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1624	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1625	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
1626	Mesa Dupla - Tampo bege + Estrutura Antracite
2725	Mesa Dupla - Tampo Bege + Estrutura Antracite
3747	Órgão - CASIO CTK-750
1632	Placard de Corticeira
1630	Recipiente Papeis - Pequeno
1628	Secretária c/2 Gav. - tampo bege + est. antracite 120*60*74
3282	TELA MOTORIZADA 180*180
3241	VIDEO PROJETO - EPSON EB-1761W

Listagem impressa em : 31-05-2017

Página : 1



## Listagem de Salas / Locais

37 - Sala de Música 2 - Arrecadação

Nº	Descrição
4498	Bombo
4500	Bongós
4499	Bongós
4502	Caixas Chinesas com Batente
4501	Caixas Chinesas com Batente
4503	Caixas Chinesas com Batente
4504	Caixas Chinesas com Batente
4505	Caixas Chinesas com Batente
4506	Caixas Chinesas com Batente
4507	Caixas Chinesas com Batente
4508	Congas Madeira Combo 10-11 (par)
4509	Congas Madeira Combo 10-11 (par)
1859	Estante Chapa de aço - 7 prateleiras
4510	Estantes
4511	Estantes
4512	Estantes
4513	Guitarra Clássica
4514	Guitarra Clássica
4515	Guitarra Clássica
4516	Jogo de Sino Diatónico Honsuy
4520	Jogos de Sinos cromático
4517	Jogos de Sinos Diatónico Dó/Lá
4518	Jogos de Sinos Diatónico Dó/Lá
4519	Jogos de Sinos Diatónico Dó/Lá
4521	Maracas
4522	Maracas
4523	Maracas
4528	Metalofone Baixo Diatónico Dó/Lá
4525	Metalofone contralto diatónico Dó/Lá
4526	Metalofone contralto diatónico Dó/Lá
4527	Metalofone contralto diatónico Dó/Lá
4524	Metalofones soprano Dó/Fá
4531	Pandeireta com pele 25cm c/ 14 jogos de saolhas
4532	Pandeireta com pele 25cm c/ 14 jogos de saolhas
4533	Pandeireta com pele 25cm c/ 14 jogos de saolhas
4529	Pandeireta com pele 30cm c/ 8 jogos de saolhas
4530	Pandeireta com pele 30cm c/ 8 jogos de saolhas
4534	Pandeireta sem pele meia lua Goldan
4535	Pandeireta sem pele meia lua Goldan
4536	Pandeireta sem pele meia lua Goldan
4537	Reco-reco Stagg
4538	Reco-reco Stagg
3087	Suporte Teclado SKS03
3088	Suporte Teclado SKS03
4551	Xilofone baixo
4544	Xilofone Contralto
4545	Xilofone Contralto
4546	Xilofone Contralto
4547	Xilofone Contralto
4548	Xilofone Contralto
4549	Xilofone Contralto
4550	Xilofone Contralto
4539	Xilofone Soprano
4540	Xilofone Soprano

Listagem impressa em : 31-05-2017

Página : 1



encaminhamento para um percurso que lhe confira certificado de qualificação profissional.

2 — Tendo especialmente em vista a promoção do sucesso escolar dos alunos do ensino básico, os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas podem:

a) Adotar medidas que favoreçam a igualdade de oportunidades, criando temporariamente grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, ao longo de todo o ensino básico, atendendo aos recursos da escola e às circunstâncias concretas;

b) Fomentar, no 1.º ciclo, a colaboração nas áreas das expressões de professores de outros ciclos do mesmo agrupamento de escolas que pertençam aos grupos de recrutamento destas áreas;

c) Promover, no 1.º ciclo, e através de apoios específicos, um acompanhamento mais eficaz face ao desempenho dos alunos, através de apoios específicos;

d) Dar continuidade ao apoio ao estudo no 1.º ciclo, a par das outras atividades de enriquecimento curricular, a definir por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação;

e) Prestar um maior acompanhamento aos alunos, através de uma oferta de apoio ao estudo, no 2.º ciclo.

#### Artigo 22.º

##### Funcionamento de turmas

Compete ao diretor da escola ou agrupamento, dentro dos limites a estabelecer em despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, autorizar o desdobramento das turmas ou funcionamento de forma alternada de disciplinas dos ensinos básico e secundário.

### CAPÍTULO III

#### Avaliação

##### SECÇÃO I

##### Princípios gerais

#### Artigo 23.º

##### Avaliação da aprendizagem

1 — A avaliação constitui um processo regulador do ensino orientador do percurso escolar e certificador dos

neste processo o professor titular de turma, no 1.º ciclo, e nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, os professores que integram o conselho de turma, sem prejuízo da intervenção de alunos e encarregados de educação.

6 — O regime de avaliação é regulado por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, em função dos níveis e ciclos de ensino e da natureza dos cursos de nível secundário de educação.

#### Artigo 24.º

##### Modalidades de avaliação

1 — A avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.

2 — A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

3 — A avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

4 — A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, e inclui:

a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas;

b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito.

##### SECÇÃO II

##### Ensino básico

#### Artigo 25.º

##### Efeitos da avaliação

Anexo G - Música e Letra da Canção: *O Amor é Assim*, Héber Marques Band.

UM, DOIS, TRÊS, SOM...

### O amor é assim

HMB

8

PEIXINHA CP e Paulo Siders

O'a-mor é as-sim

Pe - lo me-nos pra mim \_\_\_\_\_

Dei-xa-me do'a-

D.S. al Fine

## Anexo H - Músicas Tradicionais do Repertório Português

### Música Tradicional Portuguesa

#### 1) *Nuvens*

*Tradicional Alentejana*

no Recorder



As nu-vens que an-dam no ar - Ar-ras - ta - das pe - lo ven-to Fo-ram bus - car á - guaao

12 mar\_ P'ra re - gar - em to - do tem-po P'ra re - gar em to - do tem-po Em to - do tem-

23 po re - gar - Ar-ras - ta - das pe - lo ven-to As nu - vens - que an-dam no ar\_

#### 2) *Fui colher uma romã*

*Tradicional Alentejana*

Recorder



Fui co-lher u - ma ro - mã Esta - va ma - du - ra no ra - mo Fui en-con-

10 trar no jar - dim Fui en-con - trar no jar - dim A - que - la mu - lher que u - a - me

#### 3) *Vira de Coimbra*

*Tradicional Beira Litoral*

Recorder



Di - zem que a - mor de estu-dan - te Di - zem que a - mor de estu-dan - te

9 Não du - ra mais que u - ma ho - ra Não du - ra mais que u - ma ho - ra Só

## Anexo I - Repertório das Aulas Lecionadas

RÍTMICO - MELÓDICO - HARMÓNICO - INSTRUMENTAL

Handwritten musical notation for the song "O Som do Bunk". The notation includes a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 2/4 time signature. The melody is written on a single staff. Below the staff, the lyrics are written in Portuguese: "O CON-BO-LO VAI A SU-BIR A SER-RA PARECE QUE VAI MS MO VAÍ CA-IR SEM-PRE AS-SO-BUNK VAÍ DE TER-RA EN TER-RA VAI DA TER-RA AO MAR TAMBÉM QUE-RO IR". To the right of the lyrics, there is a small drawing of a train engine and several train cars, with the word "BUNK" written above them. The drawing is simple and cartoonish, with the train engine at the front and several rectangular cars following it. The entire page is filled with handwritten musical notation and lyrics, with some corrections and additions visible.

Ostinato Ritmico

FORMA

Sobreposição dos astimatos por ordem:

Apito da flauta que simboliza a partida do comboio.

$$X_C + X_S; \quad X_B + O; \quad \text{---}; \quad \text{---}; \quad \text{---};$$

J.S. ; Melodia nas flautas ; Melodia no órgão ;

Melodia cantada com o texto ; Melodia na flauta;

Os estimatos terminam um a um.

1. Ostinato RÍTMICO VERBAL - *Por vapor* - J.W.

1.  $\frac{2}{4}$  Tch Tch Pff pff Tch

2.  $\frac{2}{4}$  Tch pff Tch pff Tch pff tch Pff

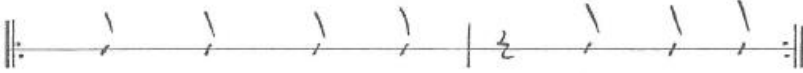
3.  $\frac{2}{4}$  Di-be di-be Di-be di-be, Di-be di-be, dib dib Tuu tuu Tch





Forma:


Sobreposição dos três ostinatos, imitando uma locomotiva a vapor (*accelerando e ritardando*).

### 3. Ostinato RÍTMICO VERBAL – *Risco com marisco* - J.W.

1. 4/4   
Sa- pa- tej- ra, la- gos- ta.

2. 4/4   
So- pa de pei- xe, cre- me de ma- ris- co.

3. 4/4   
La- va- gan- te, ca- ma- rão, ber- bi- gão e me- xi- lhão.

4. 4/4   
Os- tras e a- mei- joas, per- ce- bes, la- gos- tím.



### Ostinato RÍTMICO-MELÓDICO-HARMÓNICO INSTRUMENTAL - *Um relógio* - J.W

2/4   
Tic, tac, tac. Eu sou um re- lô- gio. Dás-me cor-da, eu tra- ba- lho, se não dás de- pois te ra- lho. *Fine* *D.C.*

1.   
2.   
3. X   
4.   
8. JS   
7. XS+MS   
6. XA   
5. MA+XB+MB 



**Forma:** sobreposição dos ostinatos, pela ordem indicada (entradas depois de 2 vezes cada ostinato); dizer o texto com os ostinatos (2 vezes); terminar os ostinatos pela ordem inversa à das entradas.



### 3. Saúde e juventude - canção cumulativa - J.W.

**A.**



Se tu que-res ter sa-ú-de, tam-bém tens de te trei-nar.

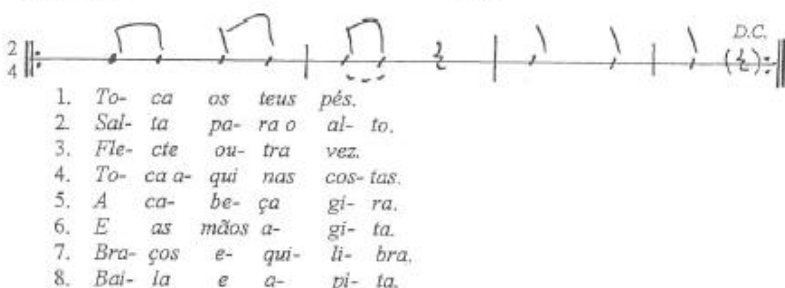
Ca-da di-a, pou-co tem-po, e com cal-ma, sem pa-rar.



#### B.

Verbalmente

Acção



1. To- ca os teus pés.  
2. Sal- ta pa- ra o al- to.  
3. Fle- cte ou- tra vez.  
4. To- ca a- qui nas cos- tas.  
5. A ca- be- ça gi- ra.  
6. E as mãos a- gi- ta.  
7. Bra- ços e- qui- lí- bra.  
8. Bai- la e a- pi- ta.



**Forma:** cantar a canção e, em seguida, dizer cada verso verbalmente (com o ritmo indicado), de uma maneira expressiva; depois, realizar a acção correspondente (também com o ritmo indicado).

### 4. Rabo de cavalo - canção com mímica - J.W.

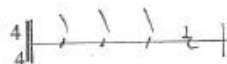


Qué, qué, qué, cau- da tem o chim-pan- zé. A- di- vi- nha a cau- da da ga- ti- nha.

O- lha os por- cos: cau- das co- mo sa- ca ro- lhas. Os chi- ne- ses têm o ca- be- lo as- sim.

#### Movimento

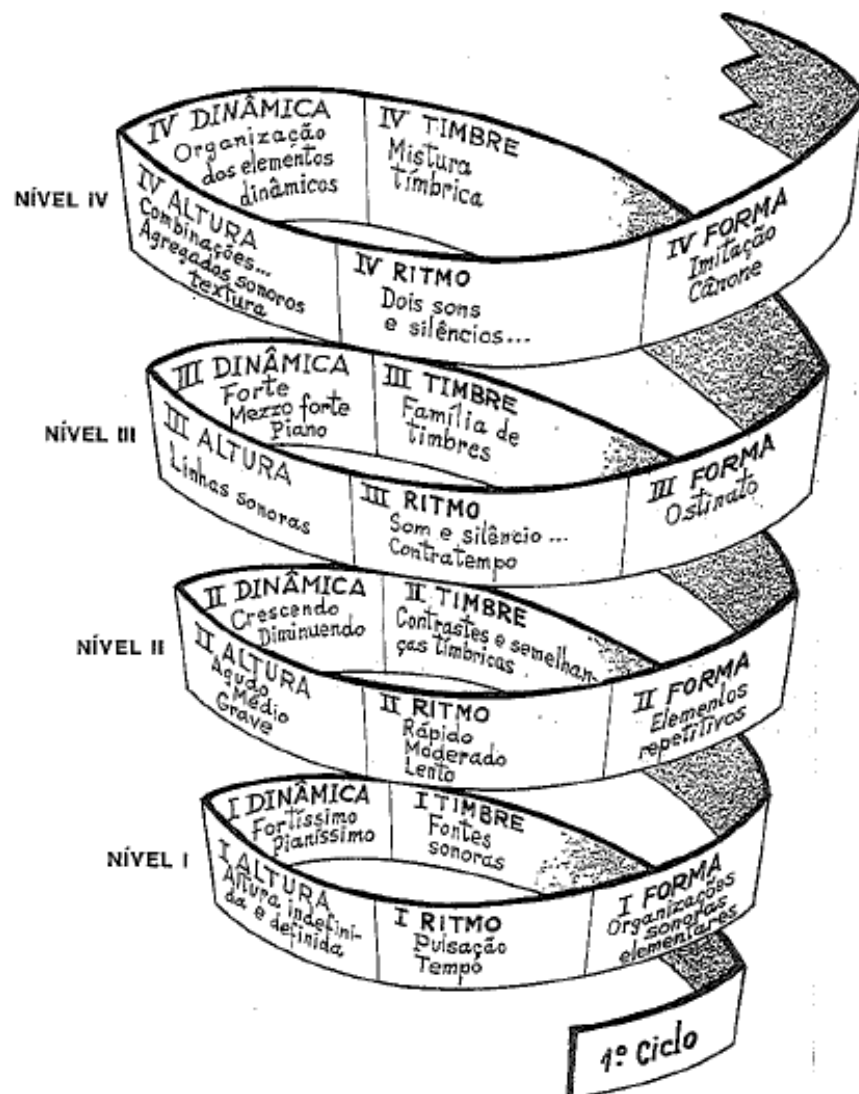
Fazer os gestos; realizar a percussão corporal, com o seguinte ritmo:



- |                         |                              |
|-------------------------|------------------------------|
| 1. bater os pés no chão | - mimar a cauda serpenteada; |
| 2. bater nos joelhos    | - mimar a cauda comprido;    |
| 3. bater palmas         | - mimar a cauda em espiral;  |
| 4. estalar os dedos     | - mimar um "rabo de cavalo". |



Anexo J - Modelo em Espiral do Programa Curricular e Níveis de Ensino.



ESPIRAL DE CONCEITOS adaptada de Manhattanville Music Curriculum Program \*

NÍVEL VI	Ataque, corpo e queda do som. (Perfil sonoro)		Escala modal. Melodia. Harmonia.	Sons e silêncios em três pulsações. Organização binária e ternária. Anacrusa.	Forma binária e ternária. A B : A B A
NÍVEL V	Combinação de timbres.	Organização dos elementos dinâmicos.	Escala Pentatônica. Bordão.	Sons e silêncios com duas e quatro pul- sações. Padrões rítmicos. Compasso.	Motivo. Frase.
NÍVEL IV	Mistura timbrica.		Combinações de linhas horizontais e verticais. Agregados sonoros. Três sons em dife- rentes registros. Textura.	Um som e um silên- cio de igual dura- ção numa pul- sação. Contratempo.	Imitação. Cânoro.
NÍVEL III	Família de tim- bres.		Linhas sonoras as- cendentes e des- cendentes: ondu- latórias, contínuas e descontínuas. Dois sons em dife- rentes registros.	Som e silêncio orga- nizados com a pulsação. Dois sons e silêncio de igual duração numa pulsação.	Ostinato.
NÍVEL II	Contraste e se- melhança tim- brica.	Crescendo e Diminuendo.	Registos: Agudo. Médio. Grave.	Andamentos: Presto. Moderato. Lento. Accelerando. Ritardando.	Elementos repetitivos.
NÍVEL I	Fontes sonoras não convencion- ais e convencion- ais.	Fortissimo. Pianissimo.	Altura indefinida e definida.	Pulsação. Tempo.	Organizações ele- mentares.
NÍVEIS / CONCEITOS	TIMBRE	DINÂMICA	ALTURA	RITMO	FORMA



Anexo K - A Pomba (Tradicional) - APEM - Cantar Mais.

**A pomba** Tradicional portuguesa  
Arr. Carlos Gomes

$\text{♩} = 120$

**3**

A pom-ba ca - iu ao mar\_\_ A pom-ba ao mar ca - iu\_\_

A pom-ba ca-iu ao mar A-gar-rei a pom-ba\_E lá me fu - giu\_\_ giu\_\_

*accel.* **17**

©cantarmais.pt

- |   |  |
|---|--|
| A | A pomba caiu ao mar<br>A pomba ao mar caiu   |
| B | A pomba caiu ao mar<br>Agarrei a pomba <span style="float: right;">(bis)</span><br>E lá me fugiu |
- (repete do início)